



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

RESIDÊNCIA DOCENTE

POLLIANA ROCHA DIAS ARAÚJO

BRASÍLIA/DF
2016



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

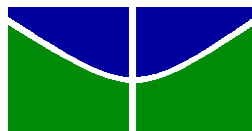
POLLIANA ROCHA DIAS ARAÚJO

RESIDÊNCIA DOCENTE

Trabalho de conclusão de curso apresentada à comissão examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília como requisito final para a obtenção do título em Pedagogia– licenciatura plena.

Orientadora: Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz

Brasília/DF, julho de 2016.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

FICHA CATALOGRÁFICA

ARAÚJO, Polliana Rocha Dias.

Residência Docente p.56 p.

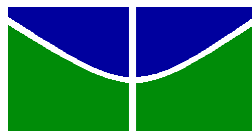
Orientadora: Profa. Dra. Shirleide Pereira da Silva Cruz

Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso), UnB, 2016.

1. Professor Iniciante. 2. Inserção na Carreira. 3. Residência Docente

I. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva II. Universidade Federal.

Brasília/DF, julho de 2016.



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

FOLHA DE APROVAÇÃO

RESIDÊNCIA DOCENTE

COMISSÃO EXAMINADORA

Trabalho de conclusão de curso como requisito final para obtenção do título de Pedagoga – licenciatura plena, Universidade de Brasília, pela seguinte banca examinadora:

Professora Doutora Shirleide Pereira da Silva Cruz – Orientadora
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Professora Doutora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília

Professora Mestra Deise Ramos da Rocha
Doutoranda – Universidade Federal de Pelotas

Aprovada em 01 de junho de 2016.

Brasília-DF

A Deus, razão do meu viver que me
capacitou para trilhar esse caminho.

À minha mãe, Mércia e ao meu pai,
Edson;

Ao meu esposo, Vinícius, e ao meu filho
Samuel, que me motivam sempre com
muito amor, cercando-me de entusiasmo
a cada conquista alcançada.

AGRADECIMENTOS

Ao termino de mais uma fase da minha vida e com a produção deste trabalho recompensador e gratificante, gostaria de agradecer a todos que me ajudaram no decorrer dessa tão desejada e sonhada conquista, que seria muito difícil de se realizar sem o apoio e a ajuda das pessoas que me cercam direta e indiretamente. Foram três anos e meio de dedicação total a minha graduação, na qual posso dizer que, a cada término de semestre, nascia uma nova Polliana. Hoje sou outra pessoa. Passei a ver o mundo com outro olhar, e tudo isso graças a vocês:

Agradeço a Deus, por sua infinita misericórdia e pelo seu amor infinito.

Aos meus pais, por me ensinarem a nunca desistir dos meus sonhos.

Ao meu irmão, por me apoiar mesmo não demonstrando. Afinal, é seu jeito de ser. Sei que ele sempre torceu por mim.

As duas joias que sempre me acolheram, como se acolhe a uma filha. São elas as minhas mães, Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva (Mãe Pequii) e Shirleide Pereira da Silva Cruz (Mãe Mar), mães essas que eu adotei para mim. Obrigada por todo o carinho, dedicação, sermões e orientações ao longo desses anos.

Ao Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPE), por me ensinar e me mostrar que é possível ser uma boa professora e pesquisadora e por me proporcionar vivências únicas. Aos meus amigos de graduação, Diego, Rayanne, Nayara, Aline, Juliana, Janaina, Glauciane e Quézia. Obrigada por cada momento. E principalmente a Deise Rocha, por ser um exemplo a ser seguido.

A minha amiga e irmã Renata, que teve muita paciência e que, a cada conquista, sempre vibrava comigo.

A cada aluno e professor que tive contato durante a graduação, contribuindo ricamente para minha formação.

À minha sogra Margareth por sempre dar todo o seu apoio, mesmo morrendo de saudades do seu netinho.

Aos meus familiares e amigos. Inúmeras vezes, troquei comemorações e reuniões familiares pelos estudos.

Agradeço, especialmente, ao meu esposo, amigo, companheiro e eterno namorado, que acreditou em mim quando eu mesma não acreditava, que aguentou todas as minhas reclamações e choros, que sempre cuidou de tudo para que eu pudesse me dedicar a este sonho.

E por fim, agradeço ao meu filho Samuel, por existir: é por ele que tenho força para vencer o dia-a-dia.

Poliana Araújo,
Brasília/DF, julho de 2016.

Quão melhor é adquirir a sabedoria do que o ouro! E quão mais excelente é adquirir a prudência do que a prata!

Provérbios 16:16

RESUMO

Os estudos sobre formação de professores têm apontado um leve aumento nos últimos anos na literatura, no recorte sobre o professor iniciante, sendo uma temática que ainda necessita de muitos estudos, diante de novas inquietações que vão surgindo. Nesse contexto, destacamos a residência docente. Este trabalho tem como objetivo definir o que é a residência docente e identificar a sua necessidade na formação de professores e na inserção do profissional docente, apontando experiências existentes e quais elementos centrais para se pensar em uma proposta de residência docente. A metodologia adotada se baseia em um estudo bibliográfico entre teses, dissertações e artigos de pesquisas realizadas no Brasil, no período de 2000 a 2014, com um recorte inicial sobre professor iniciante. Após esse levantamento, foram selecionados os trabalhos que abordaram a residência docente e, assim, identificamos o que a literatura aponta como sendo residência docente, e qual a sua necessidade. Sendo citada como um modelo de inserção nessa carreira profissional, a residência docente vem ganhando destaque em pesquisas e na legislação, como programa ou política pública, com a finalidade de diminuir inúmeras dificuldades vivenciadas no período de iniciação docente. A pesquisa apresenta três modelos de residência docente que estão acontecendo no país e um projeto de lei em andamento para a instituição de uma possível “residência pedagógica”. Vale ressaltar que este trabalho procurou conceituar a residência docente, apontando a sua necessidade e elencando alguns elementos que se fazem necessários para se pensar uma proposta de residência docente associada à prática e teoria para que, assim, se alcance o real sentido da práxis.

Palavras-chaves: Professor iniciante, inserção na carreira e residência docente

ABSTRACT

The studies on the professional formation of teachers have showed an increase in the number of works published on the specific issue of beginner teachers, being this a field of study that remains needing a lot of attention, facing the new concerns that arises. In this context, we emphasize the teacher residency. This study aims to define what actually is known as teacher residency and identify its need for teacher training and for insertion in the teacher profession, pointing existing experiences and what key elements to consider a proposal for teacher residency. The methodology is based on a bibliographic study of theses, dissertations and research papers carried out in Brazil from 2000 to 2014 with an initial selection of the studies on beginning teacher. After this survey, we gathered the works that address the teacher residency, identifying what the literature indicates as teacher residency and what are their needs. Being identified as an insertion model in the teacher career, teacher residency is gaining prominence in research and legislation, being singled out as a program or public policy in order to reduce numerous difficulties experienced in teaching initiation period. The research address three teacher residency models found in Brazil and also report a project of bill that is now in progress for the establishment of a possible “pedagogical residency”. It is noteworthy that this study sought to conceptualize the teacher residency, pointing to their need and some elements that are necessary to think about a proposal for teacher residency associated with the practice and theory that thus make it possible to achieve the real meaning of praxis.

Keywords: Beginner teacher, insertion in career, teacher residency.

LISTA DE ILUSTRAÇÃO

| | |
|--|----|
| Figura 1. O processo de como pensamos a residência docente | 58 |
|--|----|

LISTA DE TABELAS

| | |
|---|----|
| Tabela 1- Referente ao ano de 2016 | 50 |
| Tabela 2-Programa de residência docente do Colégio Pedro II, carga horária por atividade nos anos de 2013-2016..... | 50 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIA – Bloco Inicial de Alfabetização
BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CAA – Classe de Aceleração da Aprendizagem
Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CongrePrince – Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção
CNRM – Comissão Nacional de Residência Médica
CNRMS – Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde
COREME – Comissão de Residência Médica
DCNP – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia
DF – Distrito Federal
DOU – Diário Oficial da União
ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
FAP-DF – Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal
GEPFAPE – Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Pedagogos/Professores
IBICT – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
MEC – Ministério da Educação
OEB – Organização da Educação Brasileira
PAS – Programa de Avaliação Seriada
PIBID – Programa de Iniciação à Docência
PLS – Projeto de Lei do Senador
PROIC – Programa de Iniciação Científica
UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais
UNE – União Nacional dos Estudantes
UnB – Universidade de Brasília
Sic – Sem alteração nenhuma; tal e qual.
SP – São Paulo
SUS – Sistema Único de Saúde

SUMÁRIO

| | |
|---|----|
| PARTE I. MEMORIAL | 15 |
| PARTE II. MONOGRAFIA | 22 |
| INTRODUÇÃO | 23 |
| Capítulo 1 . A LITERATURA SOBRE O PROFESSOR INICIANTE E SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS | 27 |
| 1.1 O Professor Iniciante | 27 |
| 1.2 O Desenvolvimento Profissional Docente e a Formação de Uma Identidade..... | 30 |
| 1.3 O que apontam as pesquisas sobre o professor iniciante..... | 32 |
| Capítulo 2 . CONCEITO DE RESIDÊNCIA DOCENTE: INCIAÇÃO À DOCÊNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA | 35 |
| 2.1 O Currículo do Curso de Medicina e a Residência Médica | 35 |
| 2.2 Iniciação à docência e a formação continuada | 37 |
| 2.3 A concepção da residência docente | 40 |
| Capítulo 3 . PROPOSTAS DE RESIDÊNCIA ENTRE O PRAGMATISMO E A PRÁXIS .. | 47 |
| 3.1 Experiências de programas de residência docente e seus formatos..... | 48 |
| 3.2 Programa de Residência Docente (PRD) Colégio Pedro II (Rio de Janeiro) | 49 |
| 3.3 Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte) | 51 |
| 3.4 Colégio Visconde de Porto Seguro (São Paulo) | 52 |
| 3.5 O Projeto de Lei do Senado, nº 284, de 2012 | 54 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 61 |
| PARTE III. PERSPECTIVAS FUTURAS | 65 |

PARTE I. MEMORIAL

Quem sou eu?

Falar de si mesmo é sempre algo complexo, pois estamos em constante mudança. O que vou redigir aqui é resultante do que vivenciei até o presente momento, visto que muitas mudanças ainda ocorrerão.

Assim sendo, sou:

Sou uma mulher com alma de uma menina, que a vida muito ensinou. Nasci no ano 1988, no domingo, dia 10 de abril, em Anápolis, com a identidade de Polliana Rocha Dias. A escolha do meu nome não partiu do livro, Poliana de Eleanor H. Porter¹, mas confesso que faço o jogo do contente. Sou primogênita de dois filhos. Resultado da união entre Edson Dias Avalino, goiano, e Mércia Rita da Rocha Avalino, baiana.

Sou brasileira, natural de Anápolis. Sou cristã. Sou irmã de David Edson Rocha Dias e Gustavo de Andrade Dias. Sou o amor ao próximo e sou uma sonhadora. Sou aquela que muitas vezes fala sem pensar, sou a agitação das ondas do mar e a serenidade de uma noite de luar. Sou a evolução que muitos um dia duvidou. Sou estudante de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, membro pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Pedagogos/Professores (GEPFAPe), bolsista da Fundação de Apoio à Pesquisa do Distrito Federal (FAP-DF).

Sou uma pessoa que ama a vida e nunca desiste da luta, mesmo que eu perca. Aprendi a recomeçar nas minhas derrotas e delas levo grandes aprendizagens. Ignoro palavras e pensamentos desestimuladores. Sou a superação dos meus erros. Acredito que é melhor lutar pelos meus objetivos do que ter tudo fácil. Sou aquela que acredita antes de duvidar. Sou uma eterna estudante.

Muito prazer, Polliana Araújo.

Uma escolha profissional realizada ainda na minha trajetória escolar

Foram 13 anos da minha vida, nos quais de segunda a sexta-feira e até alguns sábados eu me preparava para o encontro com esse ambiente que tanto admiro e gosto de estar: a escola. Praticamente toda a minha formação escolar ocorreu em escolas públicas. Minha educação básica contou com algumas fragilidades, devido à falta de investimento na educação e desvalorização dos profissionais docentes, o que provocou diversas greves

¹ Pollyanna um livro que ficou muito famoso no Brasil, que motivou várias pessoas colocar o nome de suas filhas de “Pollyanna, Pollyana, Polliana, Poliana”.

e a falta de professores em algumas disciplinas pontuais, como: física, química, biologia e matemática.

Meu primeiro contato com a escola se deu aos meus seis anos de idade, no ano de 1994, em uma instituição privada, na Educação Infantil, mais precisamente no Jardim II. Isso, porque eu não tinha completado sete anos, a idade mínima exigida para ingressar na rede de ensino pública de Anápolis-GO.

Recordo-me com muita alegria do meu primeiro dia de aula e da Escola Pedacinho do Céu, a qual despertou em mim o primeiro interesse em ser professora. Lembro que ir para a escola era sempre algo prazeroso. Chegava sempre com alguns minutos de antecedência e corria para sala dos professores, onde observava as professoras rodando as atividades no mimeógrafo. Aquilo para mim era mágico. Sempre que recebia uma atividade em sala eu sabia como ela tinha surgido. Ali, então, nasceu meu primeiro desejo de ser professora. No término do Jardim II eu já estava alfabetizada, lia e escrevia tudo. Isso me fascinava. Afinal, como uma pessoa pode ser capaz de ensinar a outra e ao mesmo tempo ser tão carinhosa. Estudei nesta escola por dois anos, cursando o Jardim II e o Pré, terminando a Educação Infantil.

A partir de então, com idade para ingressar no sistema de educação pública de Anápolis-GO, fui matriculada no Colégio Estadual José Ludovico de Almeida. Colégio esse que a minha mãe também estudara. Foi onde comecei o Ensino Fundamental I, frequentei a 1ª e 2ª série, sempre com o mesmo entusiasmo. Apesar da distância que eu e minha mãe tínhamos que percorrer todos os dias, à pé, com o sol de meio dia, por ser do turno vespertino.

Nessa mudança, não senti nenhuma dificuldade relacionada ao ensino e aprendizagem. Estranhei a estrutura do colégio, a tal da hora cívica — quando se cantava, todos os dias, o Hino Nacional e Hino da Bandeira — e o fato de eu não conhecer todos os alunos, como ocorria na escola anterior.

Após o término da 2ª série, minha família se mudou para o Setor P-Norte, Ceilândia, Distrito Federal. Dando então continuidade no meu Ensino Fundamental I, estudei na Escola Classe 38 de Ceilândia, cursando a 3ª série. Sendo assim, cursei normalmente a 3ª série e o primeiro semestre da 4ª série. Foi quando meus pais adquiriram um imóvel em Águas Lindas de Goiás-GO, para onde nos mudamos, motivando a minha transferência de escola. Terminei a 4ª série na Escola Municipal Jardim Pérola II.

Terminado o Ensino Fundamental I, fui transferida para o Colégio Estadual Maria do Carmo Lima, situado em Águas Lindas de Goiás-GO, pois a antiga escola só

atendia da 1ª a 4ª série. Nesse colégio iniciei o ensino Fundamental II, cursando, nessa escola, toda a 5ª série. Essa mudança de Ensino Fundamental I para o II foi inicialmente desesperadora. Isso porque havia um professor para cada disciplina e muitos deles nem sabiam o meu nome, bem diferente das séries anteriores, mas me adaptei bem a esse novo formato.

Preocupados com a violência local e com a minha educação e a do meu irmão, meus pais resolveram voltar para Ceilândia-DF, onde eu retornei para a Escola Classe 38 de Ceilândia, cursando a 6ª Série. Concluída a 6ª Série, fui transferida para o Centro de Ensino Fundamental 21 de Ceilândia, hoje extinto, no qual cursei a 7ª e 8ª séries.

Essa escola era referência nessas séries. Ao chegar à escola me deparei com uma estrutura escolar bem diferente do que eu vivenciei em toda a minha trajetória escolar. Fiquei maravilhada. Em sua estrutura física a escola contava com laboratório de ciência — com fetos humanos e de vários bichos e com uma estrutura fantástica para se trabalhar experimentos — um amplo auditório, sala de artes, rádio dos alunos, sala de vídeo, biblioteca, laboratório de informática, quadra de areia, quadra de jogos, etc. Enfim, a escola possuía uma estrutura física superior à estrutura de muitas escolas privadas da região. Os professores eram sempre muito motivadores e exigiam dos alunos muita dedicação e uma aprendizagem efetiva. Tínhamos professores que eram moradores da região, o que nos proporcionava uma aprendizagem a partir do local onde estávamos inseridos. Nesses dois anos que frequentei esta escola participei da comissão do Grêmio Estudantil e isso me ajudou a reforçar a minha escolha pela carreira docente.

Encerrando o Ensino Fundamental II, uma nova fase da minha vida escolar se iniciava, o Ensino Médio. Fui então matriculada no Centro de Ensino Médio 05 de Ceilândia, hoje extinto.

Essa escola não tinha a mesma estrutura física da escola anterior, era bem parecida com a minha Escola Classe. Estávamos passando por um momento político conflituoso, quando a gestão da escola e alguns professores foram transferidos para outras escolas. Isso causou a revolta dos alunos do segundo e terceiro ano do Ensino Médio, que mobilizaram toda a escola, alcançando o apoio dos alunos que ingressaram no primeiro ano.

Toda essa mobilização provocou uma greve dos alunos, que contou com o apoio da União Nacional dos Estudantes (UNE). A escola foi paralisada por cerca de dois meses, causando um certo desconforto em muitos alunos, que optaram por mudar de escola ou abandonar os estudos.

Eu estava bem envolvida com todo o movimento estudantil. Cheguei a participar de várias reuniões com a Regional de Ensino de Ceilândia, professores que foram removidos, a antiga gestão e a atual, em busca de uma solução para o problema.

Nunca me passou pela cabeça parar de estudar, só que como diz a letra de uma canção “Aquarela” (1983)² da qual eu gosto muito,

E o futuro é uma astronave que tentamos pilotar,
Não tem tempo nem piedade, nem tem hora de chegar.
Sem pedir licença muda nossa vida, depois convida a rir ou chorar.
Nessa estrada não nos cabe conhecer ou ver o que virá.
O fim dela ninguém sabe bem ao certo onde vai dar.

Eu pretendia dar continuidade aos meus estudos, mesmo com todo o movimento que acontecia na escola. Porém, a minha avó materna, Anália, sofreu com uma série de internações hospitalares vindo a óbito no decorrer do ano de 2004. A minha avó foi a minha segunda mãe, éramos inseparáveis. Quando ela partiu, parte de mim se foi com ela, a falta de preparo e apoio para lidar com a perda de alguém tão próximo me abalou muito. Além de perder a minha avó, meus pais decidiram se separar. Tudo isso me desestruturou, culminando, provavelmente, em uma possível depressão não diagnosticada. Faltou-me forças para sair de casa, era como se todo o mundo estivesse se transformado em cinzas, minha vida ficou sem sentido. Resultando na perda desse ano letivo.

Em 2005 um novo ano se iniciava, agora o mundo aos poucos voltava a ter cores, viajei vivenciei outros espaços o que fez com que eu me reerguesse, e aprendesse da forma mais difícil a lidar com as perdas. De tudo o que passei, o que mais me arrependo foi de não ter tido forças para ir à escola nesse período.

Como resultado da luta dos alunos e professores por melhoria tanto na estrutura como no ensino, algumas mudanças ocorreram: o antigo Centro de Ensino Fundamental 21 de Ceilândia passou a ser o Centro de Ensino Médio 12 de Ceilândia e o antigo Centro de Ensino Médio 05 de Ceilândia se tornou o Centro de Ensino Fundamental 12 de Ceilândia.

Retornei aos estudos no Centro de Ensino Médio 12 de Ceilândia e ao mesmo tempo participava do Programa Federal de Menor Aprendiz, trabalhando na Caixa

² Aquarela, (1983). Toquinho Composição: Toquinho / Vinicius de Moraes / G.Morra / M.Fabrizio

Econômica Federal, como menor aprendiz. Assim, no ano de 2007, conclui o Ensino médio, finalizando a Educação Básica.

Aproximadamente um ano após a conclusão do ensino médio, iniciei um curso graduação de Pedagogia em uma instituição privada. Cheguei a ser professora auxiliar em uma Escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental. Porém abandonei o curso por falta de recursos financeiros.

Anos depois iniciei um novo curso Superior de Tecnólogo em Gestão de Recursos Humanos, também em uma faculdade privada. A mensalidade era mais acessível e estava relacionada a minha nova função, em uma empresa terceirizada, na qual eu trabalhava no departamento de Recursos Humanos. Contudo, não me identifiquei com o curso, não concluído nem o primeiro semestre.

O período em que estive trabalhando nessa empresa terceirizada, muitas coisas me aconteceram. Tive a oportunidade de sair da área de Recursos Humanos fui transferida para o Ministério da Fazenda, onde eu passei por algumas Secretarias e cheguei a trabalhar por volta de um ano e meio no Gabinete do Ministro da Fazenda, como secretária. Pude vivenciar o serviço público administrativo, mas a função docente nunca me saiu da memória.

Casei com Vinicius Camargo Araújo, quem sempre me estimulou muito a estudar para ingressar na UnB. Após a chegada do meu filho Samuel Dias Araújo e com o abandono do emprego para me dedicar a maternidade, resolvi aproveitar a oportunidade e preparar-me para o vestibular da UnB.

Após aproximadamente cinco anos da conclusão do Ensino Médio, no dia quatro de março de 2013, saiu a notícia que mudou a minha vida. A aprovação no vestibular para o curso de Pedagogia da Universidade de Brasília. Não me contive, de emoção e as lágrimas rolaram em minha face, era muita alegria. Então, sai correndo para abraçar o meu esposo e meu filho — Passei, eu passei! — gritei com muita alegria.

Quando ingressei na UnB, como estudante de Pedagogia, era como se um vulcão de emoções entrasse em erupção dentro de mim. Eu me identificava com a profissão, era o curso que eu queria fazer, estava explorando os espaços físicos³ da universidade, mas não me sentia segura, por ter terminado o ensino médio há mais tempo que os meus colegas de sala.

³ Biblioteca, restaurantes, laboratório de informática entre outros.

No 2º semestre, eu já estava mais adaptada à essa nova fase, de mãe e estudante, e ao funcionamento da universidade. Nesse semestre, cursei a disciplina de “Organização da Educação Brasileira” que foi ministrada pela professora Shirleide Pereira da Silva Cruz.

Em uma das aulas, a professora Shirleide, divulgou o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Formação e Atuação de Professores/Pedagogos (GEPFAPe), sob a coordenação da Professora Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva, juntamente com Professora Shirleide. A proposta de trabalho do GEPFAPe para o ano de 2013 contava com a temática: “Aprendendo a Profissão - Professores em início de carreira, as dificuldades e descobertas do trabalho pedagógico no cotidiano da escola”. O tema da pesquisa me interessou muito. No mesmo ano, ingressei no GEPFAPe, dando início aos estudos sobre professores em início de carreira. O eixo dessa pesquisa que mais me chamou atenção, foi a falta de apoio aos professores em início de carreira.

Em 2014, fui selecionada para participar do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), atuando em um projeto interdisciplinar que incentivava a alfabetização tecnológica, associada aos conteúdos que estavam sendo estudados pelos alunos do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)⁴.

As atividades eram realizadas no laboratório de informática de uma escola pública de Brasília, em parceria com os professores regentes do BIA.

Os estudos realizados no GEPFAPe, assim, como a minha participação no Pibid, contribuíram positivamente para o meu processo de formação docente, fazendo com que eu me posicionasse como professora-pesquisadora, diante de algumas inquietações sobre o início da carreira docente.

Então, a partir desses questionamentos e através do GEPFAPe, elaborei um projeto e pesquisa, sob a orientação da professora Kátia Curado, que foi aprovado pelo Programa de Iniciação Científica (PROIC): “Residência docente: uma construção necessária? ”, surgindo como campo de estudo para minha monografia e para futuras pesquisa no âmbito científico.

Foram muitos os aprendizados no decorrer da minha graduação. Agora, quero dar continuidade a eles e, assim, evoluir como pessoa, como educadora e como pesquisadora.

⁴ Refere-se aos três primeiros anos do Ensino Fundamental.

PARTE II. MONOGRAFIA

INTRODUÇÃO

A inserção do profissional docente recém-formado vem aos poucos se constituindo, na literatura, como tema relevante da produção sobre formação de professores, vista como uma abordagem que requer novos estudos. O início da carreira docente é uma fase da formação profissional que contribui para o seu desenvolvimento e a formação da identidade docente. Nesse contexto, a temática “residência docente” vem ganhando destaque em pesquisas, sendo apontada como programa ou política pública com a finalidade de diminuir inúmeras dificuldades vivenciadas no período de iniciação docente. Assim, a importância deste trabalho se reflete em entender como vem sendo discutida a temática residência docente.

O professor iniciante aqui destacado é o profissional recém certificado, que irá iniciar sua carreira profissional como professor. O tempo que definimos como professor iniciante corresponde aos três primeiros anos. Pois o início da carreira pode ser definido como uma fase de aprendizados. Conforme destaca Marcelo García (2012), o primeiro ano de professorado é como um “período de aprendizagem intensa”, que envolve erro-e-acerto, com predomínio do valor prático.

Uma das características da iniciação docente é a inversão dos papéis, quando o discente deixa de ser aluno para assumir a posição de docente. Mas essa troca não ocorre sem conflitos. Pois o professor em início de carreira assume a função de orientar o processo de aprendizagem, que durante anos ele vivenciou e poucas foram as vezes que ele orientou. Podemos então comparar as suas primeiras turmas a um laboratório no qual ele vai exercer a prática, o que pode comprometer a qualidade do ensino e a sua permanência na profissão.

Para Huberman (2013), o período de iniciação corresponde aos três primeiros anos de trabalho docente. Esse período tem as características de “sobrevivência” e de “descobertas”. O professor vivencia diversas experiências, muitas vezes complexas como: a distância entre o idealizado e o real; dificuldade de transmitir o conhecimento; dificuldades com alunos; a falta de recursos didáticos; entre outros. Esse confronto inicial é chamado de “sobrevivência” ou “choque de realidade”. Já o entusiasmo inicial do professor iniciante ocorre por ter sua sala de aula, por poder usar a sua autonomia e por fazer parte de um grupo de profissionais. Essas experiências somadas aos sentimentos de alegria permitiriam ao docente suportar o choque de realidade e permanecer na carreira docente. Essas são características das “descobertas”. Ao se tornar professor, os primeiros

anos de exercício da profissão é um período decisivo e complexo, caracterizado por dificuldades, que geralmente são vivenciadas na solidão e isolamento, contribuindo para que professores abandonem ou até mesmo questionem a sua escolha profissional. Segundo Tardif (2002), alguns chegam a culpar sua formação inicial, devido a esse choque de realidade.

No início da docência podem ocorrer sobrevivência ou desistência da profissão por falta de apoio. Em seu processo de formação acadêmica, o estudante, agora profissional, passa por estágio e práticas de ensino. Essas experimentações não são suficientes para que ele seja efetivamente um profissional apto a exercer a função de docente. Ao assumir o cargo de professor, são poucos os apoios à formação voltada para o início da docência profissional, ou seja, falta um acesso formal que interceda nessa transição e que auxilie o professor iniciante quando for necessário.

Os programas que às vezes são fornecidos aos profissionais no ingresso ao campo docente não são suficientes para introduzir esse profissional sem grandes impactos. Isso ocorre porque esses programas são, na grande maioria, inadequados e de curta duração. Essa preocupação tem se ampliado em diversos países como a Alemanha, Áustria, Bélgica, Chile, Espanha, Estônia, Finlândia, França, Grécia, Hungria, Inglaterra, Itália, Polônia e Portugal, já existe uma preocupação com a inserção docente do recém-formado no início da carreira, alguns com programas em execução e outros como a Alemanha e Portugal, que estão em fase de debates, porém já existem documentos que explicam como se pretende que os programas funcionem. (VAILLANT; MARCELO, 2012; ANDRÉ M, 2015).

E em alguns, os professores participam de programas de integração na profissão por um período de três anos, no início da profissão, quando assumem o cargo. Esse período é denominado “indução”. No trabalho de Papi e Martins (2010) as autoras ainda citam o programa de Portugal, com ações por uma educação de qualidade, tendo em vista o apoio didático aos professores em início de carreira. Programa esse, que visa o acompanhamento de professores iniciantes em seu período probatório, por outro professor já titular, e com preparo qualificado para orientar o profissional iniciante.

Papi e Martins (2010) expõem a questão do projeto referente a “residência Pedagógica” inspirada na Residência Médica. Trata-se do Projeto de Lei nº 227, de 2007, de autoria do Senador Marco Maciel, que institui a “residência educacional” a professores da educação básica. A residência proporciona a oportunidade de o recém diplomado

adquirir novas habilidades por meio da prática junto a profissionais experientes conforme se pode constatar no texto do Projeto de Lei apresentado ao Congresso Nacional:

A “residência médica” inspira o presente projeto de lei. Na formação dos médicos, sabemos da importância dos dois ou mais anos, de residência, ou seja, do período imediatamente seguinte ao da diplomação, de intensa prática junto a profissionais já experientes, em hospitais e em outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência (SENADO FEDERAL, 2007, p.2).

O projeto acima citado teve sua discussão iniciada no ano de 2007, sendo apreciado pelas comissões. Porém não foi aprovado durante duas legislaturas, o que provocou o arquivamento desse Projeto de Lei em 2011.

Pirrelli (2013) aponta um novo Projeto de Lei sobre a “Residência Pedagógica” que resgata, com algumas adequações, a proposta apresentada anteriormente pelo Senador Marco Maciel. No intuito de incluir uma fase subsequente à formação inicial, a chamada “Residência Educacional” é inspirada no modelo de Residência Médica. O novo Projeto de Lei, de autoria do Senador Blairo Maggi, visa instituir a “Residência Pedagógica” para os professores da Educação Básica.

O Projeto de Lei do Senado, nº 284, de 2012, que foi aprovado no dia sete de maio do ano vigente assinala uma nova fase, que o profissional recém-formado terá que vivenciar. O texto da ementa do Projeto de Lei acima citado, que se encontra na Câmara dos Deputados, tem o objetivo de acrescentar ao art. 65 da Lei nº 9.394, de 1996, que seja ofertada a residência pedagógica, com a carga mínima de oitocentas horas de duração, aos professores da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental,

A nossa colocação vai contra um dos tópicos do Projeto de Lei do Senado Nº 284, de 2012, sobre a “residência pedagógica”, no qual afirma que “[...] Da mesma forma, os professores em exercício poderiam se beneficiar da realização da residência, como estratégia de atualização profissional”.

O que sugerimos é que esses profissionais com experiência se tornem os preceptores e formadores desses docentes residentes, com ganho de títulos e progressões automáticas em sua carreira, além do status de professor preceptor.

Desta forma nos instiga a questão sobre a iniciação à docência e a especificidade do trabalho docente discutindo **como se caracteriza a residência docente?**

Assim, o objetivo central desse trabalho é **compreender as características da residência docente na formação de professores.**

Nesse sentido, temos como objetivos específicos:

- i) Definir o que é residência docente;
- ii) Identificar a necessidade da residência;
- iii) Analisar, apontando experiências existentes, seus formatos e quais elementos centrais para pensar numa proposta de residência docente.

Buscando encontrar respostas sobre a residência docente, iniciamos um estudo bibliográfico de pesquisas realizadas no país, entre os anos de 2000 a 2014 sobre a temática professor iniciante, dentre o que já havia sido publicado no Brasil, abrangendo teses, dissertações e artigos. Depois, selecionamos os trabalhos que abordam temas sobre a residência docente, tendo como finalidade esclarecer o que a literatura vem apontando como residência docente. Portanto a metodologia é um estudo bibliográfico e análise documental.

As fontes de buscas foram os bancos de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de publicações de grandes eventos educacionais nacionais: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência (Congreprinci) e Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe).

A residência docente é concebida como um possível mediador entre a inserção do professor iniciante ao ambiente escolar, não como aluno, mas como profissional da educação. Colaborando, então, para uma melhor transição entre o conhecimento e a competência profissional em um breve tempo, e para seu desenvolvimento profissional.

O trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro tratamos da literatura sobre o professor iniciante e suas necessidades formativas, buscando compreender como a temática vem sendo abordada na literatura.

No segundo analisamos o conceito de residência docente: iniciação à docência e a continuidade e verticalidade da formação, para tanto procuramos responder o que é residente docente.

No terceiro capítulo apresentamos as propostas de residência entre o pragmatismo e a práxis, respondendo: quais são experiências existentes e seus formatos; e quais elementos centrais podem ser identificados, para pensar numa proposta de residência?

CAPÍTULO 1 . A LITERATURA SOBRE O PROFESSOR INICIANTE E SUAS NECESSIDADES FORMATIVAS

Os estudos sobre formação de professores têm apontado, nos últimos anos, um aumento na literatura sobre o professor iniciante. Essa temática requer muitos estudos, tendo em vista que, conforme vão sendo aprofundados os estudos sobre professor iniciante, novas inquietações vão surgindo, como os estudos sobre a necessidade de um acompanhamento da inserção na carreira.

O objetivo desse capítulo é entender como a literatura traz o professor iniciante e como ela vem abordando a necessidade de uma Residência Docente para acompanhar os professores iniciantes.

1.1 O Professor Iniciante

Geralmente, o início de uma nova fase profissional torna-se um marco na vida dos sujeitos que a perpassam. Na transformação do aluno em professor não é diferente. Os períodos que acompanham a carreira dos professores influenciam o seu reconhecimento profissional e o desenvolvimento do seu trabalho, conforme abordaremos adiante.

Para que possamos entender como ocorre o ciclo de vida profissional dos professores, o presente trabalho tem como apoio o estudo de (HUBERMAN, 2013), no qual ele apresenta sete fases da carreira docente, são elas: 1 – A entrada na carreira; 2 – A fase de estabilização; 3 – A fase de diversificação; 4 – Pôr-se em questão; 5 – Serenidade e distanciamento afetivo; 6 – Conservantismo e lamentações; e 7 – O desinvestimento. O quadro abaixo descreve, de forma sintetizada, cada uma das sete fases, conforme apontadas pelo pesquisador.

Quadro1: O ciclo de vida profissional dos professores a partir de Huberman, (2013)
(continua)

| O ciclo de vida profissional dos professores | |
|--|---|
| 1 – A entrada na carreira | É o contato inicial com o exercício da profissão. É uma fase de entusiasmo inicial. É um período de "sobrevivência" e "descobertas". A descoberta da realidade (choque de realidade). |
| 2 – A fase de estabilização | Escolha da identidade profissional. Renúncias ou permanência na profissão. Estabilidade (o reconhecimento oficial na profissão). Consolidação pedagógica. |

| | |
|-------------------------------------|---|
| 3 – A fase de diversificação | Comprometimento com o trabalho realizado com os demais colegas de profissão. A busca constante pelo novo. Aprimoramento da prática docente. |
|-------------------------------------|---|

Fonte: Huberman (2013). Organização: ARAÚJO, 2016

Quadro1: O ciclo de vida profissional dos professores a partir de Huberman, (2013)
(conclusão)

| O ciclo de vida profissional dos professores | |
|--|---|
| 4 – Pôr-se em questão | "Meio da carreira". Uma fase de múltiplas facetas. Pode ocorrer o desencantamento. A crise do indivíduo com a sua escolha profissional. O questionamento da carreira. Existe diferença entre os sexos. |
| 5 – Serenidade e distanciamento afetivo | O entusiasmo no exercício docente torna-se escasso ou ausente. Não tem nada a provar, aos outros ou a si mesmo. O trabalho pode tornar-se mecânico. Ocorre um distanciamento na relação professor-aluno. |
| 6 – Conservantismo e lamentações | Passagem da fase de serenidade para a fase de conservantismo. Fase de resistência, associada à sua trajetória profissional. Tendência para: uma maior rigidez e dogmatismo; prudência acentuada; resistência a inovações; nostalgia pelo passado. |
| 7 – O desinvestimento | Fase de retrair-se. Fase de pensar os próprios interesses. Podendo chegar ao descomprometimento profissional. |

Fonte: Huberman (2013). Organização: ARAÚJO, 2016

Para Huberman (2013), o período de iniciação corresponde aos três primeiros anos de trabalho docente, sendo assinalado por características de “sobrevivência” e de “descobertas”. Ainda no período de iniciação, o professor já vivencia diversas experiências, muitas vezes complexas, como: a distância entre o idealizado e o real, dificuldade de transmitir o conhecimento, dificuldades com alunos e a falta de recursos didáticos. Esse confronto inicial é chamado de “sobrevivência” ou “choque de realidade”.

Estudos têm apontado o termo “choque de realidade” como o momento real da descoberta do que é ser um docente, o que para (MARCELO GARCÍA, 1999) é como um momento de confronto do professor com as complexidades da circunstância profissional. O “choque de realidade” pode contribuir para a sua permanência ou abandono da profissão. (MARIANO, 2006) também destaca o termo “choque de realidade”,

A diferença entre o idealizado nos cursos de formação e o encontrado na realidade cotidiana das escolas. Esse choque é marcado pelo sentimento de *sobrevivência*, quando o iniciante se questiona: o que estou fazendo aqui? Em contrapartida, os professores podem experimentar o sentimento de descoberta, o sentir-se profissional, ter a sua sala de aula. É esta descoberta a mola propulsora para a permanência na profissão (MARIANO, 2006, p.44).

Por outro lado, como acima citado, o entusiasmo inicial do professor iniciante ocorre por ter sua sala de aula, por ter autonomia e por fazer parte de um grupo de profissionais.

Essas experiências e os sentimentos delas decorrentes permitiriam ao docente iniciante suportar o choque da realidade e permanecer na carreira docente. Essas são características das “descobertas”.

Vaillant e García (2012) descrevem os primeiros anos de professorado como um “período de aprendizagem intensa”, que envolve erro-e-acerto, com predomínio do valor prático. O professor em início de carreira assume a função de orientar o processo de aprendizagem que ele vivenciou durante anos.

Este processo de iniciação à carreira é “um período de tensões e aprendizagens intensivas em contextos geralmente desconhecidos, e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional, além de conseguirem manter certo equilíbrio pessoal”, afirma Marcelo García (1999, p.113).

Como aponta (LIMA, 2006), esse é um período que possui características específicas, que pode ser marcado por inúmeras dificuldades, tais como: heterogeneidade entre os alunos; a relação de aluno-professor e professor-aluno; o planejamento das atividades que serão desenvolvidas; como se relacionar com os pais dos alunos; a relação com os pares (professores mais experientes, coordenação e direção); podendo ocorrer falta de materiais e de apoio institucional, do corpo discente e administrativo.

O tempo que definimos⁵ para que o professor seja caracterizado como iniciante, está relacionado aos três primeiros anos de carreira. Por ser um momento que o profissional docente, terá os primeiros contatos com sua profissão, após o término da graduação, sendo um profissional. Além de que, na legislação brasileira, a efetivação em cargos públicos ocorre somente após o término dos três primeiros anos, o que equivale ao estágio probatório conforme a Lei nº 8.112/90⁶, de 11 de dezembro de 1990, em seu Art. 20.

A iniciação docente refere-se ao momento em que o aluno já se encontra certificado, ocorrendo então a troca de papéis, passando agora a ser um profissional habilitado a assumir um cargo de professor regente, mas que nem sempre está seguro de suas ações. O início da carreira não é tão simples como se imagina. Essa inserção do professor iniciante, atualmente, vem ocorrendo por um processo, que aqui definimos

⁵ Esse tempo foi definido em discussões e estudos realizadas pelo GEPFAPE.

⁶ Art. 20. Ao entrar em exercício, o servidor nomeado para cargo de provimento efetivo ficará sujeito a estágio probatório por período de 24 (vinte e quatro) meses, durante o qual a sua aptidão e capacidade serão objeto de avaliação para o desempenho do cargo, observados os seguintes (*sic*) fatores: (Vide EMC nº 19) I- assiduidade; II - disciplina; III - capacidade de iniciativa; IV - produtividade; V- responsabilidade. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm>.

como resiliência⁷, em que ele vivência experiências adversas diariamente, o que pode interferir no seu desenvolvimento profissional, como veremos adiante.

1.2 O Desenvolvimento Profissional Docente e a Formação de Uma Identidade.

Convém destacar que na iniciação à carreira, ainda ocorre o processo de desenvolvimento profissional e a constituição da identidade docente, podendo ser necessário um acompanhamento do professor no início da profissão. Vaillant e Marcelo (2012), destacam que o professor iniciante precisa de um conjunto de ideias e habilidades críticas, tais como: refletir, avaliar e, aprender sobre seu ensino e ser consciente do que está fazendo, a fim de se aperfeiçoar como docente.

Imbernón (1998) destaca que, embora o processo de desenvolvimento profissional docente tenha início, precisamente, no período de formação inicial, não se esgota nele. Isso porque o processo de desenvolvimento profissional é um movimento contínuo que advém da experiência, da aprendizagem e da reflexão sobre as ações cometidas, e que contém várias dimensões, implicando ações e tomadas de decisão. É nesse processo que o professor procura se conhecer e decidir as condutas que serão utilizadas diante dos acontecimentos e do contexto escolar no qual ele está inserido.

O termo desenvolvimento profissional docente “é antes de tudo aprendizagem” afirmam Vaillant e Marcelo (2012, p. 168). Deste modo, o desenvolvimento profissional é o conjunto de diversas aprendizagens, que podem ser formais ou não, desde que estejam inseridas no ambiente escolar, a fim de melhorar a prática docente atual ou futura.

O desenvolvimento profissional é um processo que envolve uma ligação direta e inseparável com a formação inicial, visto que em nenhum curso de formação inicial temos profissionais definitivamente prontos e seguros para atuar em sua área, por isso a formação deve ser contínua, aponta Marcelo García (1999).

Assim, o desenvolvimento docente perpassa a vários fenômenos que proporcionam ou não o progresso na carreira. Conforme afirmam (VAILLANT e MARCELO, 2012),

⁷ Resiliência: termo utilizado para definir a capacidade humana de passar por experiências adversas sucessivas vezes sem prejuízos para o seu desenvolvimento.

O desenvolvimento profissional docente implica interação com os contextos espacial e temporais. O contexto espacial refere-se ao ambiente social, organizativo e cultural no qual se realiza o trabalho dos docentes. Dentro desses ambientes, são produzidas múltiplas interações sociais, que envolvem companheiros, pais e diretores. Dessa forma, as condições de trabalho influenciam no desenvolvimento profissional docente, promovendo-o ou inibindo-o. (VAILLANT e MARCELO, 2012, p.169)

Esses fenômenos, acima mencionados, não devem ser interpretados como causa-efeito, mas como elementos que podem mediar o desenvolvimento docente.

É ao assumir a responsabilidade de professor, que ocorre o desenvolvimento docente e, apesar disso, são poucos ou inexistentes os apoios e acompanhamento a esse docente em início de carreira. Para compor a carreira do professor, o seu desenvolvimento docente e a sua formação de identidade, faz-se necessário que nessa transição ocorra uma iniciação docente que contribua para melhoria de seu desenvolvimento profissional, evitando frustrações ou até mesmo desistências.

Quando discorremos sobre a formação de identidade, nos referimos às características particulares que o professor adquire com o ambiente em que está inserido, sendo fundamentais para compor a identidade profissional do docente iniciante. Essa identidade profissional é um processo contínuo que vai sendo elaborado paralelamente ao desenvolvimento do profissional e às variações e mudanças sociais e individuais vivenciadas pelo professor, que, em conjunto, dão sentido ao trabalho do profissional. São múltiplos os fatores que envolvem o processo de formação da identidade profissional do professor conforme afirmam Mariano (2006, p.25):

Nós, professores iniciantes na carreira, iremos vivenciar situações inusitadas a cada dia. Serão estas situações e a maneira como lidamos com elas que ajudarão a formar nossa identidade profissional. Continuaremos em um processo constante e contínuo de formação. Aprendemos a construir o nosso eu profissional com a ajuda de nossos pares [...]

O início da carreira docente aponta necessidades formativas, porquanto se caracteriza com um período de ligação entre a formação inicial e continuada. Esse período inicial da carreira apresenta particularidades e, ao mesmo tempo, pode necessitar de um tratamento diferenciado. Essa é uma fase que não pode ser vivenciada isoladamente, porque existe uma ligação entre essas duas etapas de formação, assim aponta Marcelo García (1999).

Para que se rompa com as principais dificuldades encontradas no início da carreira — que já fizeram alguns docentes capacitados se perderem pelo caminho e até mesmo

desistirem da profissão por falta de apoio adequado no início da carreira (ROMANOWSKI; SOCZEK, 2014) — deve-se adotar políticas públicas que atendam os professores em seus primeiros anos de atuação profissional, apoiando esses docentes com orientação, capacitação e reflexão da sua prática contínua.

1.3 O que apontam as pesquisas sobre o professor iniciante

Pesquisas sobre professores iniciantes, relevam que o início da carreira docente é considerado como uma das piores fases da sua vida profissional (HUBERMAM, 2013). Isso acontece porque o iniciante se sente isolado, sua postura é motivo de críticas pelos pares, há mais cobranças do que apoio, ocorre conflito entre o perfil que ele desenvolveu como estudante e o modelo de atuação planejado, além de haver divergência com o projeto de escola (TARDIF, 2013; MARCELO GARCÍA, 1999; ZABALA, 1998).

Os problemas enfrentados afetam o processo de ensino e de aprendizagem e decorrem também de dificuldades em se relacionar com os alunos e de organização da sala de aula. (FRANCO, 2000, p.34).

Buscando encontrar respostas e identificar o que as pesquisas brasileiras vêm abordando sobre o professor iniciante e a necessidade de um possível acompanhamento nesse período, iniciamos um estudo detalhado sobre o que já tinha sido publicado no Brasil, entre teses, dissertações e artigos, no período referente aos anos de 2000-2014. As fontes de buscas foram os bancos de dados do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), além de publicações de grandes eventos educacionais nacionais: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência (Congreprince) e Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe).

Realizamos um estudo sobre a temática professor iniciante, com o levantamento de 122 trabalhos, compreendendo a leitura desses textos na íntegra. Depois selecionamos os trabalhos que abordam temas sobre a residência pedagógica, Residência Docente e ações de acompanhamento e de apoio ao professor iniciante.

O estudo encontrou cinco teses, 13 dissertações e 43 artigos, que, unanimemente, afirmam ser fundamental o apoio e acompanhamento do novo profissional.

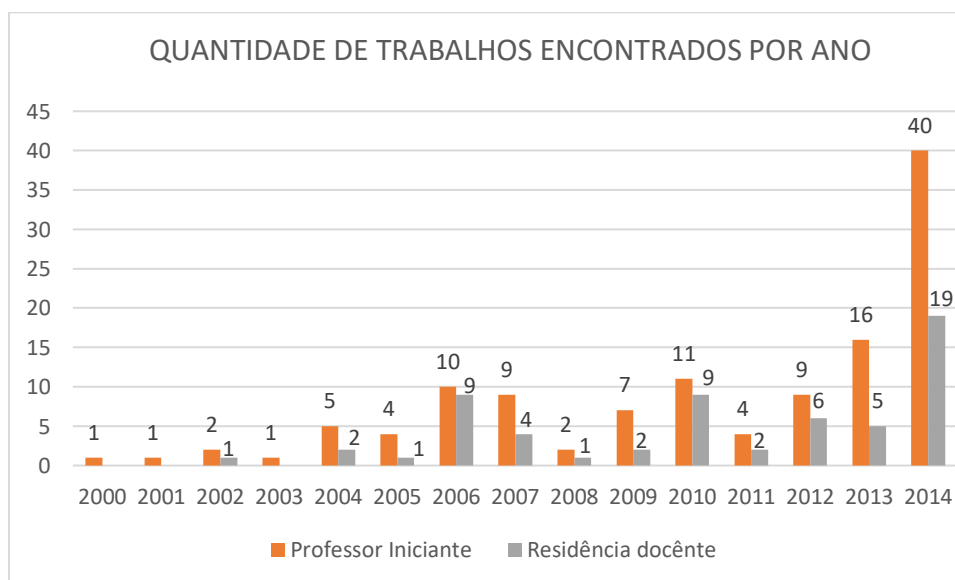
Alguns desses trabalhos apresentam exemplos de programas de apoio ao professor iniciante, tais como: o Programa de Residência Docente do Colégio Pedro II, do Rio de Janeiro (RJ), o Programa de Formação em Serviço da Secretaria Municipal de Educação de Sobral (CE), o Programa para Professores Iniciantes da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (MS) e o Programa de Mentoria da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar).

Identificamos, em diversos trabalhos, a necessidade de uma política pública que atenda o professor iniciante nos primeiros anos de sua inserção na carreira docente (MARCELO GARCÍA, 1999; SILVEIRA, 2002; SOARES, 2004; FERREIRA, 2005; ROCHA, 2006; MIGLIORANÇA, 2010; CALIL e ALMEIDA, 2012; CORRÊA, 2013; ROMANOWSKI e SOCZEK, 2014), com o intuito de vencer as dificuldades encontradas no início da carreira.

No estudo de Papi e Martins (2010) elas, afirmam que se fazem necessárias políticas públicas voltadas ao profissional docente iniciante, por ser essa inserção uma fase decisiva na vida do novo profissional.

A preocupação com a Residência Docente no país vem crescendo, registrando-se aumento das pesquisas e estudos sobre a iniciação docente. Essa temática foi observada em 50% dos 122 trabalhos encontrados que abordam a iniciação docente. Sendo a primeira pesquisa sobre a Residência Docente publicada em 2002. Ampliando a quantidade de trabalhos publicados no decorrer dos anos seguintes, com uma maior elevação no período de 2010 a 2014, conforme o aponta o gráfico a seguir,

Gráfico 1 Quantidade de trabalhos encontrados por ano entre 2000 a 2014



Fonte: Araújo; Curado Silva (2016)

São essas inquietações que nos motiva a estudar a inserção docente, que incluindo o seu acompanhamento sob os preceitos de um profissional mais experiente, aqui é definida como Residência Docente. Essa temática vem ganhando importância tanto no campo educacional de formação continuada como na área política e na mídia. Dessa forma, a Residência Docente se destaca como uma possível política pública, que busca beneficiar a inserção na carreira profissional docente e contribuir para um trabalho reflexivo no qual o docente possa vivenciar os momentos de descobertas, o que pode contribuir para melhoria do seu trabalho.

À vista do exposto, salientamos a necessidade da implantação de um programa de Residência Docente que atenda os professores na iniciação à docência, evitando a inserção obscura, que pode ser traumática; favorecendo uma inserção que proporcione a utilização da práxis e não só a prática pela prática; contribuindo para alcançarmos uma educação de qualidade e também uma emancipação docente, buscando, dessa forma, evitar a desistência da carreira docente.

Como destaca Freire (2006, p.27), “O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica na medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições”.

A questão não está no indivíduo que inicia a carreira docente, mas nas condições de trabalho, carreira, contexto social da escola, relação com aluno, função e projeto de escola. Portanto, a Residência Docente serviria na perspectiva de inserir e realizar leituras para a constituição de um projeto social de professor e escola.

CAPÍTULO 2 . CONCEITO DE RESIDÊNCIA DOCENTE: INICIAÇÃO À DOCÊNCIA E FORMAÇÃO CONTINUADA

Neste capítulo, iremos apresentar a concepção da residência docente e como ela pode contribuir na inserção de novos profissionais. Iniciaremos realizando uma breve elucidação da formação acadêmica do estudante de medicina e sobre a “Residência Médica”, que nos serve de motivação.

Retomaremos à temática do professor iniciante, apontando questões como a inserção na carreira docente e a formação continuada, seguida de alguns exemplos de apoio para iniciação à carreira.

Sendo o objetivo desse capítulo identificar como a residência docente pode auxiliar a inserção na carreira docente dos professores recém-formados e em que formato ela pode ser desenvolvida.

2.1 O Currículo do Curso de Medicina e a Residência Médica

A formação acadêmica do estudante de medicina é composta por três períodos ou módulos com duração de aproximadamente dois anos, cada um deles. O prazo mínimo para o término da graduação é de 6 (seis) anos. Esse tempo é definido pelo colegiado do curso, conforme determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Medicina.⁸

O primeiro módulo da graduação em medicina é o Básico, que envolve estudos teóricos, com participações pontuais de prática. O segundo módulo é o Clínico, no qual são estudadas as doenças e como tratá-las. Nesse módulo os estudantes têm contato com pacientes com mais frequência, por intermédio de projetos e ações que são promovidos pelas instituições de ensino⁹. O último módulo, e também o mais esperado pela grande maioria dos futuros médicos, é o internato, que corresponde aos estágios obrigatórios em outros cursos de graduação. O terceiro módulo, ou internato, dispõe de uma carga horária de 2.160 horas (carga horária mínima), com exercício predominantemente da prática. Esse último módulo, corresponde a 30% (trinta por cento) da carga horária total, que é de no mínimo 7.200 horas.

⁸Resolução CNE/CES nº 4, de 7 de novembro de 2001. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>

⁹ Geralmente programas de atendimento comunitário.

A duração de cada um desses períodos pode ser mais elevada dependendo da instituição de ensino, mas todas seguem a mesma estrutura. No internato, os estudantes de medicina passam longos períodos nos hospitais formadores ou instituições conveniadas à instituição formadora, fazem plantões e têm escalas nas áreas de Clínica Médica, Cirurgia, Ginecologia-Obstetrícia, Pediatria, Saúde Coletiva e Saúde Mental, exercendo o que foi aprendido nos quatro anos anteriores.

A rotina dos alunos, nesse período, envolve aulas e atendimentos a pacientes tratando e cuidando. Junto com o exercício prático realizado, ocorrem estudos teóricos que não podem ultrapassar 20% (vinte por cento) da carga horária total do internato ou estágio (BRASIL, 1977).

Após o término da graduação em medicina, todos os estudantes agora profissionais, saem com o título de Médico Generalista, habilitados a atuar na área da saúde. Podendo permanecer só com a graduação ou buscar uma especialização. A grande maioria dos médicos busca se especializar em uma determinada área da saúde. A Residência Médica é um dos meios mais procurados para se obter uma especialização e aprofundar os conhecimentos em um determinado campo da saúde. Embora não seja obrigatória, agrega ao médico prestígio no ambiente hospitalar, por ser uma formação continuada da profissão e é qualificada como padrão-ouro dos cursos de especialização destinados à área da saúde pelo Ministério da Educação.

A residência médica no Brasil teve início após o Decreto nº 80.281, de 5 de setembro de 1977 (BRASIL, 1977), sendo ela uma configuração de ensino caracterizada de pós-graduação *lato sensu*. Essa formação continuada só pode ocorrer em programas credenciados pela Comissão Nacional de Residência Médica (CNRM), que teve origem no mesmo decreto supracitado, com o intuito de normatizar e regulamentar o ensino e o trabalho desenvolvido nesses programas.

A especialização desenvolvida no âmbito da residência médica é acompanhada e orientada por médicos que possuem uma elevada qualificação ética e profissional dentro da área específica escolhida pelo participante. Esse médico mais experiente desenvolverá o papel de preceptor, ou tutor, do residente médico durante a sua especialização. Após o estudo e realização de atividades teóricas, o preceptor irá orientar, avaliar e dar suporte no desenvolvimento da prática, proporcionando uma formação aprofundada.

Os médicos residentes passam por um processo de seleção conforme determina a Comissão de Residência Médica (COREME) para trabalhar em serviço de regime de dedicação exclusiva com o auxílio de bolsas fornecida pelo Governo Federal no valor de

R\$ 3.330,43 (três mil trezentos e trinta reais e quarenta e três centavos)¹⁰, sendo esse valor único para qualquer especialização, para o médico residente em treinamento sob supervisão de profissionais habilitados de 60 (sessenta) horas semanais. Vale ressaltar que a grande maioria dos programas têm seus atendimentos voltados a hospitais que atendam ao Sistema Único de Saúde (SUS). Após o cumprimento do Programa de Residência Médica em uma determinada especialidade escolhida pelo participante, lhe é atribuído o título de especialista na área.

Tendo como modelo a Residência Médica, no ano de 2005 é instituída, por meio da Lei Nº 11.129 de 30 de junho 2005, a Residência em Área Profissional de Saúde, juntamente com a Comissão Nacional de Residência Multiprofissional em Saúde (CNRMS). Também inspirado na Residência Médica, a Residência Multiprofissional — que inclui as profissões da área da saúde como: Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina Veterinária, Nutrição, Odontologia, Psicologia, Serviço Social e Terapia Ocupacional — visa a inserção dos profissionais nas áreas da saúde supracitadas, mantendo o contato com a parte teórica. Dessa forma, a Residência Multiprofissional garante uma especialização desses profissionais e permite a melhoria no atendimento a Unidades de Saúde da Família, nas quais esses profissionais atuarão durante a sua formação continuada CNS nº. 287/1998 (BRASIL, 2005).

Como acima explicitado a residência medica e a Residência Multiprofissional procura fazer uma ligação entre a formação inicial e formação continuidade de diversas áreas da saúde. Conforme afirma Bacheschi (1998, p.369) esse é o momento de “Aprender a agir como médicos”, podendo ser considerada como uma fase de treinamento prático e teórico, com destaque para a prática medica.

2.2 Iniciação à docência e a formação continuada

O professor iniciante não está apenas ensinando ou contribuindo para o processo formativo dos indivíduos, com quem ele se relaciona, ele também está aprendendo. Isso ocorre porque esse professor, quando inicia o seu trabalho docente, está conhecendo o

¹⁰ PORTARIA INTERMINISTERIAL Nº 3, de 16 de março de 2016, publicada no Diário Oficial da União (DOU) Nº 52, quinta-feira, 17 de março de 2016, seção 1, página 08. Disponível em< <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=17/03/2016&jornal=1&pagina=8&totalArquivos=68>>.

ambiente, se familiarizando com o contexto escolar, além de ter preocupações centradas em si que envolvem: disciplina, relações com pais e com os pares, condições de trabalho, salas cheias de alunos, etc.

Uma outra inquietação que o professor tem é sobre o controle e organização que engloba: fazer planejamento, utilizar diferentes métodos de ensino, e a mais importante, com os alunos — que abarca: níveis de aprendizagens diferentes, avaliar os trabalhos e vivenciar as diferenças entre eles.

A realidade em sala de aula muitas vezes, diverge dos ideais desenvolvidos durante a formação inicial, são muitas as ações que os professores iniciantes se deparam e nem sempre estão preparados ou até mesmo seguros dos seus atos. A falta de apoio e acompanhamento, associada à inexperiência torna esse ingresso mais difícil.

Conforme afirmam Vaillant e Marcelo García (2012), os primeiros anos da docência se distingue como uma etapa de grande aprendizagem para a carreira do professor iniciante, sendo um período diferenciado na trajetória de se tornar um docente, tendo ele que desenvolver dois papéis simultaneamente, o de ensinar e o de aprender a ensinar. Isso ocorre porque existem aprendizados que só são assimilados na prática, não cabendo responsabilizar a formação inicial.

Desse modo, a carreira docente é uma profissão que requer uma experiência prática do profissional para estabelecer uma ligação entre a teoria e prática.

No decorrer dos cursos de formação destinados à licenciatura, sobretudo nos períodos de estágios obrigatórios ou práticas de ensino, o licenciado é inserido no contexto escolar com o objetivo de compreender o exercício profissional desenvolvido nesse ambiente por meio de práticas docentes, tais como: o planejamento; a reflexão; e os planos de aula — contribuindo assim para seu processo de formação inicial. Entretanto, observa-se algumas fragilidades nessa formação prática tais como: poucas as aulas ministradas; e a falta de um tempo mais longo de acompanhamento a uma determinada turma ou escola, o que resignam o professor em formação à mera observação de aulas. Nessa fase, a falta de dedicação de alguns futuros professores pode comprometer a sua formação inicial.

Nota-se ainda a ausência de um acompanhamento ativo nessa fase. Pois os professores que ministram a disciplina de estágios obrigatórios, não recebem remuneração própria para desenvolver essa atividade e tão pouco dispõem de carga horária para acompanhar seus alunos nesse processo. E assim, muitas vezes, acabam por custear essa ação do próprio bolso.

O início da carreira docente é marcado por peculiaridades já mencionadas neste trabalho. Esse período nos faz pensar em uma possível necessidade de apoio na inserção à carreira. Isso decorre do fato de a docência ser uma profissão que apresenta especificidades que exigem uma formação continuada. Esse acompanhamento no qual estamos nos referindo, seria como uma ponte entre a formação inicial, o ingresso na carreira e a formação continuada.

Não entenda esse acompanhamento como uma defesa do pragmatismo¹¹, não é essa a intensão desse trabalho. Muito pelo contrário esse apoio buscaria amenizar algumas características do início da carreira, além de proporcionar ao docente a compreensão da construção epistemológica da práxis¹², o que favorece o seu desenvolvimento profissional. Os conceitos de pragmatismo e a práxis serão retomados mais afundo no terceiro capítulo.

Sendo assim, pensamos a residência docente com um possível programa de formação continuada, que se assemelha à organização da residência médica. Funcionaria como um mediador no início da carreira docente, contribuindo para o desenvolvimento profissional e a permanência na profissão.

A residência docente se estabeleceria como uma fase posterior à formação inicial do profissional habilitado para atuar na docência da educação básica¹³, de modo não obrigatório para o ingresso na carreira. No entanto, é importante que a residência docente seja reconhecida como uma especialização (pós-graduação lato sensu¹⁴).

A residência docente deve ser remunerada e contemplar os três primeiros anos da carreira, o que equivale ao período do estágio probatório. Durante a sua residência, o professor recém-formado poderá contar com a participação de um professor mais experiente, que desenvolverá o papel de preceptor.

¹¹ Defende o valor prático, ausentando os estudos teóricos, ou seja, a prática pela prática.

¹² A práxis é relacionar a teoria com a prática.

¹³ Conforme o artigo 4 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 Parágrafo I que afirma que a educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: pré-escola; ensino fundamental e ensino médio. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

¹⁴ As pós-graduações lato sensu compreendem programas de especialização e incluem os cursos designados como MBA (Master Business Administration). Com duração mínima de 360 horas, ao final do curso o aluno obterá certificado e não diploma. Ademais são abertos a candidatos diplomados em cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino – Art. 44, III, Lei nº 9.394/1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=13072:qual-a-diferenca-entre-pos-graduacao-lato-sensu-e-stricto-sensu> .

2.3 A concepção da residência docente

A profissão docente requer um sólido saber teórico. Mas, ao mesmo tempo, exige aplicação às diferentes realidades, demandando estratégias criativas e soluções rápidas. Isso decorre da atividade de interação com o outro que requer saídas para a aprendizagem/ensino de forma imediata e ao mesmo tempo mediatizada. Frequentemente, o professor precisa agir no calor da situação, mobilizando todos os saberes construídos e acumulados, de forma a resolver cada situação e, muitas vezes, há ainda verticalizações¹⁵ da docência, que requerem saberes e experiências específicas.

Assim, concordamos com Silva (2011), quando a pesquisadora questiona a forma como está sendo abordada a relação teoria-prática. “Parece-nos que diante dessa perspectiva, podemos conceber cursos de formação com caráter meramente instrumental, revestidos de um neotecnismo”.

Além de conferir ao trabalho do professor um caráter muito próximo ao artesanal, a proposta focaliza o ensino, especialmente, na aprendizagem, com um forte destaque para a prática, o que se contrapõe à idéia de formação que se fundamenta na produção de conhecimento teórico, mediante a inserção em realidades concretas Anfope (2001, p. 2).

Para tanto, defendemos a formação continuada, tendo como uma das modalidades a residência docente. Sendo então pensada como: aquisição progressiva de responsabilidade pelos atos profissionais; desenvolvimento da capacidade de iniciativa, julgamento e avaliação; internalização de preceitos e normas éticas; e o desenvolvimento de espírito crítico emancipador. Entendida como:

A concepção de formação de professores na perspectiva crítica-emancipadora busca construir a indissociabilidade de teoria e prática na práxis. Tal concepção entende a formação como atividade humana que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano, sem que por outro lado essa atividade seja concebida com o caráter estritamente utilitário. Contém as dimensões do conhecer – da atividade teórica – e do transformar – a atividade prática –, numa indissociação entre ambas: teoria e prática. (SILVA, 2011, p. 22)

Nessa perspectiva a residência é uma etapa que permite integrar conhecimentos diversos, aprendidos em várias disciplinas de sua formação universitária, muitas vezes,

¹⁵ Verticalização — estamos tomando o conceito para definir especificidades da docência que requerem uma formação verticalizada em uma área como por exemplo: gestão escolar; necessidade especiais; pedagogia social; pedagogia não formal; educação de jovens e adultos.

desvinculadas, com a experiência *in loco*. Essa etapa possibilita, assim, aprender a avaliar situações, desvendar estratégias de enfrentamento dos problemas, definir soluções para os desafios e aplicar os conhecimentos mais adequados para realizar a missão profissional.

O Projeto da Residência Docente aqui apresentado inspira-se nessa imersão em contexto profissional de categoria reconhecida daquele que é recém-graduado, para abrir-lhe novos horizontes, complementar sua formação e criar posturas éticas e proativas necessárias ao bom exercício profissional.

Poder-se-ia argumentar que, na licenciatura, especialmente nos períodos das chamadas Práticas de Ensino, o licenciando está inserido em contexto escolar e, aparentemente, absorvendo as vivências que lhe complementariam a formação para ensinar.

A Resolução CFE/CP n. 2/2002 (BRASIL, 2002) ampliou para 400 horas o estágio curricular, o que provocou um aumento substancial da inserção escolar e das atividades didáticas e práticas. Entretanto, sabe-se que o licenciando ministra poucas aulas e normalmente acompanha o processo educacional de forma passiva, limitando-se quase sempre à observação de aulas, frequentemente, em período pontual por não estar presente ao longo do ano letivo.

Sua vivência escolar é, também, na maioria das vezes, restrita à sala de aula, como professor em formação, sem que tenha oportunidade de ver como se integram as demais esferas escolares (como orientação pedagógica, coordenação e setores diversos, como a biblioteca, por exemplo). E, ainda, não observa os alunos em outras interações fora da sala de aula que assiste — como em outras aulas de disciplinas diferentes. A falta dessa abertura a outros espaços o isola e reforça a segregação entre disciplinas, dificultando a construção de uma visão integral da atividade docente e politécnica¹⁶ da atividade docente.

Há ainda que se salientar que a pouca participação do licenciando em fases diferentes do processo pedagógico — como preparação de aulas, de materiais, de instrumentos de avaliação, de correção e de criação de estratégias de apoio a dificuldades

¹⁶ O termo representa o desejo de maior objetividade, produtividade e eficiência educacional, relacionado a um projeto de transformação social, que se apresenta no Brasil na década de 1920, objetivando às novas relações no mundo do trabalho. Desse modo era necessário, formar trabalhadores eficientes, disciplinados e acima de tudo produtivos. Essa busca pela eficiência, disciplina e produtividade almejado pelos reformadores sociais fundamentou uma teoria educacional denominada por Saviani (1984) como “pedagogia tecnicista”.

específicas — o prepara somente parcialmente para a vida profissional que terá que exercer. Para lidar com essas dificuldades, a residência surge como um espaço formativo da práxis. A autoridade do saber acadêmico como fonte de preparação para ensinar se dilui e se integra com o saber da vivência. Desenvolve-se, assim, formas de conhecimento carregadas de intencionalidade, ação e reflexão e proporciona-se novas oportunidades de aprendizagem aos professores em formação.

Nas palavras de Gutiérrez (2008, p. 152), é "um espaço de transformação onde o potencial para formas expandidas de aprendizagem e o desenvolvimento de novos conhecimentos se amplia".

As diferentes oportunidades de atuação e a exposição a atividades de cunhos diversos visam, ainda, ajudar o residente a enfrentar os vários conflitos e tensões presentes em sua fase inicial de atuação docente. Beach e Pearson (1998) categorizam tais tensões e conflitos em quatro tipos: Primeiro, os conflitos curriculares e de instrução se apresentam na medida em que docentes, especialmente aqueles iniciantes, se prendem a conceitos e teorias aprendidas e, por vezes, se questionam como eles se encaixam nas realidades de sala de aula ou mesmo se desestabilizam diante das divergências entre propostas pedagógicas aprendidas e a definição de qual deva ser aplicada.

Segundo, há os conflitos de papel, abrangendo aqueles imanescentes da sua autoimagem e de sua visão do papel que lhe cabe como professor; incluem os embates internos e as ambiguidades referentes à sua própria identidade, na transição de estudante para professor. Professores em início de carreira, ou mesmo daqueles em fase de licenciamento (ou formação inicial já com atuação em sala de aula), vivenciam problemas com a ambiguidade de estar em uma posição transitória (ou até 'bipolar') entre estudante e professor. Os participantes do estudo de Beach e Pearson (1998) ressaltaram a inquietação entre ser amigo dos alunos ou ser figura de autoridade.

O terceiro conflito das relações interpessoais, diz respeito às relações sociais com outros agentes da comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, administradores) e as dificuldades de conviver com as tensões com os diferentes grupos de alunos em sala de aula ou mesmo com sua própria sensação de isolamento dos demais membros da comunidade docente.

O quarto tipo de conflito é o contextual ou institucional, que surge das divergências entre as expectativas que carregam para o espaço escolar e o que, de fato, é institucionalmente permitido ou esperado que façam. Embora saiam de seus cursos de formação com a missão de serem agentes de mudança, ao se depararem com as normas e

cultura do sistema escolar que atuam, enfrentam restrições e limitações que emperram sonhos e projetos educacionais.

Dentro do Programa de Residência, não só as atividades projetadas, mas também o pareamento com professores mais experientes, trazem oportunidades de reflexão e de discussão de problemas, conflitos e vivências de todas as naturezas, podendo servir de espaço de compreensão e resolução ou mitigação de grande parte destes conflitos e tensões. Como concluem "um resultado central do estudo é o de que os participantes, ao lidarem com conflitos e tensões, questionavam e reviam suas teorias pessoais de ensino" (BEACH; PEARSON, 1998, p. 350) e, pode-se acrescentar, cresciam na sua prática pedagógica.

Conforme destacados nas pesquisas de (ANDRÉ, M. 2012; VAILLANT, e MARCELO 2012)¹⁷. Existem países que ofertam programas obrigatórios para iniciação à docência: como a Austrália (em alguns estados), Coreia do Sul, França, Grécia, Inglaterra, País de Gales, Irlanda do Norte, Japão, Suíça e a Escócia (nesse país a realização do programa fica a critério do docente, porém a maioria participa).

Na Alemanha, Argentina, Áustria, Bélgica, Chile, Espanha, México, Estônia, Finlândia, França, Colômbia, Grécia, Hungria, Inglaterra, Itália, Polônia e Portugal, já existe uma preocupação com a inserção docente do recém-formado no início da carreira. Alguns com programas em execução e outros como a Alemanha, Chile, Colômbia e Portugal, que estão em fase de debates. Porém já existem documentos que explicam como se pretende que os programas funcionem.

No Brasil, não há uma política oficial nacional que tenha como objetivo, auxiliar a inserção na carreira profissional (pós formação inicial X inserção a carreira docente/formação continuada). O que existe são algumas iniciativas pontuais, que buscam apoiar o professor iniciante no período de sua inserção na docência. Essas iniciativas de apoio se adaptam conforme a política e a necessidade educacional local. O quadro a baixo explica descreve essas ações, detalhando local e forma de funcionamento.

¹⁷ ANDRÉ, M. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil** e VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. **Ensinando a ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem.**

Quadro 2: Programas e políticas de apoio aos professores iniciantes (continua)

| INICIATIVAS QUE BUSCAM APOIAR O PROFESSOR INICIANTE NA INSERÇÃO À DOCÊNCIA NO BRASIL | |
|--|--|
| A Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo | Observa-se uma mudança, ainda, no processo seletivo para concorrer a uma vaga ao cargo público de professor, composto por duas fases. Na primeira o candidato passa por um processo de formação de 60 horas, no qual ele participa de palestras sobre temas atuais de educação, estudo de textos, debates e oficinas pedagógicas sobre questões da prática docente e trocas coletivas em grupos ou em plenárias. Na segunda etapa o candidato é submetido a uma prova eliminatória. |
| A Secretaria Estadual de Educação do Ceará | <p>Partir do ano de 2009, a Secretaria Estadual de Educação do Ceará, fez algumas modificações no concurso para novos ingressantes ao cargo de professor. As alterações no processo seletivo passaram a contar com duas provas eliminatórias sendo uma teórica e outra prática. O candidato aprovado nas duas etapas anteriores, ainda conta com curso de capacitação que é ofertado na modalidade de educação a distância, que é organizado em cinco módulos, organizados da seguinte maneira:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Introdução à educação a distância e ao uso de ambiente virtual de aprendizagem; 2. Administração pública e direitos e deveres do servidor; 3. Política educacional e legislação de educação básica; 4. Didática Geral; 5. Didática aplicada a uma das seguintes áreas: Arte-Educação, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Línguas Espanhola, Inglesa, Portuguesa, Química, Sociologia. <p>Há ainda um acompanhamento dos professores ingressantes nas escolas, sob a responsabilidade dos gestores, que se encarregam de orientar os momentos de estudo, planejamento e monitoramento das ações diárias. Somente após uma avaliação que é realizada ao final de três anos é que os novos professores confirmam ou não seu cargo público.</p> |
| A Secretaria Municipal de Educação de Jundiaí do Estado de São Paulo | Antes dos professores iniciantes assumirem a sala de aula, eles passam por uma capacitação de 30 dias, já recebendo o salário de professor. Para essa capacitação são contratados especialistas de duas fundações, exclusivamente para esse fim. |
| A Secretaria Municipal de Campo Grande, Estado de Mato Grosso do Sul | <p>Existe um programa que busca oferecer apoio aos professores iniciantes, compreendendo os mais diferentes aspectos que são considerados como fundamentais a um programa de apoio aos professores iniciantes tais como:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. É realizada uma consulta a esses novos docentes para que as ações de formação em serviço tenham como base as suas necessidades; 2. Antevê o acompanhamento e o suporte pedagógico aos iniciantes em seu local de trabalho; 3. Envolve os gestores escolares no processo de formação e no acompanhamento dos iniciantes em sua inserção profissional; 4. Há uma avaliação do processo de formação e apoio aos iniciantes nos resultados de aprendizagem dos alunos; 5. Considera a avaliação do processo de formação, afim de melhorar a proposta. |

Fonte: ANDRÉ, M. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil.**
Disponível em <file:///I:/Monografia%20vers%C3%A3o%20final/marli%20andr%C3%A9.pdf>.

Organização: ARAÚJO, 2016.

Quadro 2: Programas e políticas de apoio aos professores iniciantes (conclusão)

| INICIATIVAS QUE BUSCAM APOIAR O PROFESSOR INICIANTE NA INSERÇÃO À DOCÊNCIA NO BRASIL | |
|--|---|
| A Secretaria Municipal de Educação de Sobral - Ceará | <p>A rede de ensino municipal de Sobral- CE conta com um programa de formação em serviço, regulamentado na lei municipal n. 671, de 10 de abril de 2006. O programa busca viabilizar uma experiência de formação e aprimoramento da prática pedagógica, por ser ela considerada fundamental no desempenho profissional dos professores. E assim aproxima os novos docentes a sua realidade educacional, para que assim eles possam atender à demanda do município. Durante os três primeiros anos, equivalentes ao estágio probatório, os professores têm a incumbência de participar das formações ofertadas pela Escola de Formação de Professores (Esfapem). Os professores iniciantes têm encontros semanais no período noturno, uma vez que os professores não podem se ausentar da sala de aula durante o horário de trabalho, segundo a normatização da Secretaria de Educação. Os profissionais em formação no estágio probatório recebem um incentivo financeiro de 25% do salário-base de 40 horas para participarem dessa formação, regulamentado em lei.</p> <p>Os encontros de formação seguem a seguinte estrutura:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Encontros semanais com uma hora/aula para trabalhar o programa de modificabilidade cognitiva e aprendizagem mediada; 2. Dois encontros mensais voltados ao trabalho na escola, sob a forma de seminários de estudo e discussão de Matemática e Língua Portuguesa; 3. Expansão do universo cultural, desenvolvida pela participação dos professores nas atividades do Programa Olhares. <p>A participação no Programa Olhares, também é obrigatória, com no mínimo, 50% da carga horária total do programa. O programa conta com uma programação cultural anual que inclui: conversas com artesãos, encontro com escritores, visitas culturais a museus, sessões de teatro e de cinema, oficinas pedagógicas com exposição dos docentes, relatos de experiências de sucesso e a participação no Encontro Anual de Educadores de Sobral – evento esse que envolve docentes da rede pública e privada do município.</p> |

Fonte: ANDRÉ, M. **Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil.**

Disponível em <file:///I:/Monografia%20vers%C3%A3o%20final/marli%20andr%C3%A9.pdf>.

Organização: ARAÚJO, 2016.

Das iniciativas acima mencionadas, duas nos chama a atenção: a ação municipal de Sobral - CE e a de Campo Grande - MT, por transparecer vestígios positivos e consistentes para inserção na carreira docente. Contudo são necessárias novas pesquisas, a fim de colher dados aprofundados dos indivíduos que participam e que desenvolvem essas ações formativas.

O Brasil também conta com um projeto piloto de residência docente, fomentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e realizado no Colégio Pedro II no Rio de Janeiro e recentemente implantado também no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte), conforme abordaremos no próximo capítulo.

Chegamos ao entendimento de que um acompanhamento ao docente iniciante é de extrema importância, beneficiando o desenvolvimento profissional, o que pode favorecer a permanência do docente na profissão, porém essa ação não garante a sua permanência. Isso ocorre porque, para que a carreira docente seja atrativa, não basta só

investir em formação inicial ou continuada. Conforme conclui Silva (2011) “só haverá mudanças no ensino e na sua qualidade se houver investimento nas condições de trabalho: salários e carreira, tempo coletivo para reflexão no interior da escola, e outros fatores”.

Assim, a residência docente aqui apresentada se configuraria como um programa de formação continuada na inserção a carreira docente. Algumas propostas de Residências Docente implantadas no Brasil serão objeto de estudo no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3 . PROPOSTAS DE RESIDÊNCIA ENTRE O PRAGMATISMO E A PRÁXIS

Um dos elementos essenciais para a formação e desenvolvimento do professor é a reflexão de suas ações. Assim, a formação docente deve estar alicerçada na reflexão e no diálogo das ações práticas e vinculada ao saber acadêmico. Juntos eles se constituem como pilares para as práticas de ensino.

Entretanto, essas presunções se distanciam de algumas ações governamentais destinadas à formação docente que foram desenvolvidas no fim do século passado e que ainda nos preocupa, porque possuíam um viés técnico-profissionalizantes com o qual não concordamos.

A LEI nº 11.502, de 11 de julho de 2007 (BRASIL, 2007) atribui à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) a função de auxiliar o Ministério da Educação (MEC) na formulação de políticas e no desenvolvimento de atividades de suporte à formação de profissionais do magistério para a Educação Básica. Assim, compete à Capes, junto ao MEC, as seguintes atribuições:

- Estimular a formação de profissionais do magistério para que eles possam atuar na educação básica, por meio de fomento a programas de iniciação à docência. Com oferta de bolsas a estudantes matriculados em cursos de licenciatura com avaliação positiva, promovendo a colaboração dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem de escola pública;
- Financiar projetos pedagógicos que promovam novos formatos curriculares ou ações formativas para formação dos profissionais do magistério. Além de ofertar sempre que necessário ou em caráter emergencial cursos de licenciaturas ou programas especiais dirigidos aos docentes em exercício; projetos de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura; pesquisas destinadas ao aprofundamento e consolidação dos estudos sobre o perfil docente, demanda e processos de formação de profissionais do magistério, entre outros.

Dessa forma, a Capes, junto ao MEC, fornece e fomenta as ações de formação de profissionais do magistério dentro dos limites de custos orçamentários e financeiros estipulados pelo Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão.

A legislação também prevê que o apoio ocorra em colaboração com os Estados, os Municípios e o Distrito Federal e exclusivamente mediante convênios com instituições

de ensino superior, públicas ou privadas. Atribuindo uma maior responsabilidade a união por esse processo formativo.

Dentre os programas atribuídos à Capes — que dá suporte à formação de profissionais do magistério para a Educação Básica — destacamos a Residência Docente que ocorre no Colégio Pedro II. Ela vem sendo realizada em um formato de formação continuada e extensão, ofertada a professores já graduados.

O projeto piloto sobre residência docente é desenvolvido pelo Colégio Pedro II (Rio de Janeiro) e recentemente implantada no Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte). O Programa Residência Docente tem como objetivo oferecer uma,

[...]formação continuada, por meio do desenvolvimento de competências docentes in loco, num espaço-tempo educacional que une a escola onde atua o residente e a imersão em contexto escolar de reconhecida excelência, contribuindo, desta forma, para o desenvolvimento profissional do docente e para elevar o padrão de qualidade da Educação Básica. (CAPES, 2013, p. 12)

Neste capítulo apresentaremos as experiências existentes sobre residências docente, seus respectivos formatos e quais elementos centrais para se pensar numa proposta de residência docente. Também conceituaremos o pragmatismo e a práxis fazendo um paralelo de como se configura uma proposta de formação continuada nesses dois conceitos.

3.1 Experiências de programas de residência docente e seus formatos.

Nos últimos anos, no Brasil, tem-se discutido a temática da residência docente na literatura sobre professor iniciante. Araújo e Curado Silva (2016) apontam em sua pesquisa¹⁸ que, entre os trabalhos pesquisados sobre professor iniciante no período de 2000 a 2015, observa-se uma preocupação com a temática de inserção na carreira docente. Há aumento no número de trabalhos que elucidam a necessidade de uma política pública que auxilie na inserção dos professores iniciantes, a fim de evitar alguns danos no início da carreira conforme discutido neste trabalho.

A residência docente vem sendo apontada como um possível programa nacional em desenvolvimento pela Capes e pelo MEC, sendo um dos seus objetivos contribuir para a

¹⁸ **Residência docente: Uma construção necessária?** In: V Congresso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la docencia. República Dominicana, 2016.

melhoria da formação dos professores. No Brasil, existem algumas experiências pontuais, tanto na rede pública como privada, que se apresentam como “residência docente”; são eles:

3.2 Programa de Residência Docente (PRD) Colégio Pedro II (Rio de Janeiro)

A primeira experiência no Brasil vem sendo desenvolvida pelo Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. Criada no ano de 2011, teve seu início no ano de 2012 e conta com o apoio financeiro do Governo Federal e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes, que é vinculada ao MEC e que, a partir do ano de 2015, passou a receber fomento da própria instituição que desenvolve o programa.

A Residência Docente do Colégio Pedro II é reconhecida como um curso de especialização, com duração total de 420 horas. A chamada para a participação do programa é feita via edital público de seleção.

A Residência Docente do Colégio Pedro II ocorre na forma de um projeto de formação continuada que busca aperfeiçoar a formação do professor de educação básica das redes públicas do Rio de Janeiro, ampliando os seus conhecimentos adquiridos na formação inicial por meio do exercício da prática profissional. O residente pode atuar em todos os ciclos, que vão da educação infantil ao 3º ano do ensino médio, acompanhando outros professores e ministrando aulas.

Os professores residentes frequentam um centro de excelência no qual eles realizam atividades avaliativas, porque a proposta equivale à de uma pós-graduação lato-sensu. Sendo assim, o programa não se limita somente à vivência em sala de aula, mas busca constituir uma interação entre pesquisa acadêmica e prática docente. Os residentes do Colégio Pedro II têm constantes encontros para dialogar e refletir sobre as suas abordagens e estratégias pedagógicas utilizadas em sala de aula. Além de participarem de oficinas, eles também elaboraram e aplicam atividades pedagógicas, sobre a orientação de um professor supervisor, a partir de pressupostos vindos das atividades desenvolvidas no Colégio Pedro II. Elaboram ainda relatórios diários, relatando as experiências aplicadas, sendo que todas as atividades são avaliadas em conjunto pelo seu professor supervisor.

O programa oferece um auxílio financeiro de 400,00 reais para os docentes recém-formados participantes do programa, que atuam na rede pública do Estado do Rio de

Janeiro-RJ, além da sua remuneração docente que pode chegar a R\$ 1.401,67¹⁹. Esse auxílio, somado ao salário do participante, ainda fica bem abaixo do valor mínimo da residência médica (R\$ 3.330,43). O baixo valor do auxílio financeiro pode demonstrar uma das fragilidades do programa e concorrer para a não atratividade da carreira docente.

No decorrer do curso de residência docente, o residente tem a obrigatoriedade de participar de atividades que envolvem a prática docente em uma unidade escolar; e atividades em setores administrativo-pedagógicos, como laboratório, biblioteca e secretaria. O residente também participa de atividades de formação continuada (como oficinas e congressos). Essas atividades são desenvolvidas pelo programa com uma determinada carga horária, conforme apontado na tabela abaixo:

Tabela 1- Referente ao ano de 2016

| Atividades | Envolvem | Carga horária |
|---------------------------------------|--|----------------------|
| Na área de docência | Atividades didáticas no Colégio Pedro II e na unidade escolar do residente | 160h. |
| Em setores administrativo-pedagógicos | Vivenciam os laboratórios, bibliotecas, secretarias, SESOP, etc | 20h |
| Voltada para formação continuada | Participam de oficinas, congressos entre outras atividades que contribuem para a sua formação com apoio de professores mais experientes, intitulados de preceptores. | 180h |

Fonte: Sítio institucional do Programa de Residência Docente (PRD). Disponível em <http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/programa> **Organização:** ARAÚJO, 2016.

Destacamos que essa carga horária vem sendo modificada, o que aponta que a instituição vem repensando a sua oferta e reorganizando a sua carga horária, afim de garantir a qualidade do curso. A Tabela 2 ilustra as mudanças ocorridas na carga horária das atividades entre os anos de 2013 a 2016.

Tabela 2- Programa de residência docente do Colégio Pedro II, carga horária por atividade nos anos de 2013-2016.

| Atividade | 2013-2014 | 2015 | 2016 |
|--------------------------|------------------|-------------|-------------|
| Docência | 250h | 200h | 160h |
| Administração Pedagógica | 20h | 20h | 20h |
| Formação Continuada | 150h | 200h | 180h |

¹⁹ Informação obtida na página do Sindicato dos professores do município do Rio de Janeiro e região (SinproRio) disponível em <<http://www.sinpro-rio.org.br/pisos-e-acordos/pisos-salariais-2016.php>>

| Total de carga horaria por ano | 420h | 420h | 360h |
|--------------------------------|------|------|------|
|--------------------------------|------|------|------|

Fonte: Sítio institucional do Programa de Residência Docente (PRD). Disponível em <http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/programa> Organização: Araújo, 2016.

Destacamos que a carga horária destinada às atuações em atividades específicas e formação continuada sofreu redução no ano de 2016, garantindo a permanência do programa, que vem enfrentando algumas situações adversas, como a redução de verbas fornecidas pela Capes e, conseqüentemente, a falta de supervisores, segundo informações fornecidas em pela Chefe de Secretaria do curso Mariana Castelo²⁰. Ela também destacou que essa modificação não foi algo planejado anteriormente, mas foi uma alternativa para manter a permanência do programa com a mesma qualidade.

O programa tem o objetivo de capacitar o docente recém-formado, desenvolvendo estratégias pedagógicas associadas a trabalhos acadêmicos (pesquisas), buscando o aprimoramento da capacidade profissional adquirida na graduação, aperfeiçoando a atuação desse docente nas atividades práticas e na totalidade do ambiente de escola pública. Os Professores Residentes que, ao final do curso forem aprovados, são certificados como Especialistas em Docência do Ensino Básico na sua disciplina ou área específica de atuação (COLÉGIO PEDRO II, 2016).

A residência docente do Colégio Pedro II busca inserir o professor no contexto prático das ações docentes, possibilitando condições de inserção na carreira profissional para que ele reflita criticamente as suas atuações. Não se desvincula a teoria da prática, o que faz com que ele reflita a sua prática docente, e assim desenvolva a pesquisa-ação, haja visto que a sala de aula é um amplo campo de pesquisa.

3.3 Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (Belo Horizonte)

A segunda²¹ experiência é um projeto de residência docente realizada pelo Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que teve como referência o Programa do Colégio Pedro II, no RJ. Busca proporcionar aos professores

²⁰ Essa informação foi fornecida pela Chefe de Secretaria do curso Mariana Castelo em contato telefônico (21)-3891-1017

²¹ Esse modelo de residência docente foi encontrado no trabalho cujo o tema é JUNTAR SABER COM SABER: REFLEXÕES SOBRE O PROGRAMA RESIDÊNCIA DOCENTE de autoria de RICCI, 2015. In: Atos de Pesquisa em Educação. Vol. 1, n. 10. Brasília: Universidade Regional de Blumenau / PPGE/FURB.2015

em exercício na rede pública experiências e práticas pedagógicas. O programa constitui, dessa forma, uma política de formação que articula as reflexões acadêmicas e os desafios cotidianos de uma escola de Ensino Fundamental de forma ampliada para a rede pública de Educação Básica mineira.

Os residentes são professores licenciados, da rede pública municipal de Contagem–MG. Os participantes do programa da UFMG, junto com a docência na rede de ensino, desenvolvem atividades como: observação em sala de aula; participação em reuniões de instâncias gestoras, de supervisão e de orientação; e exercício da docência como ministrante da disciplina Grupo de Trabalho Diferenciado²² (GTD).

O programa proporciona momentos de reflexões tanto individuais como também compartilhadas, buscando construir aprendizagens coletivas para a organização do tempo e do espaço escolar e assim gerar pesquisas e investigações no campo da Educação Básica, do ensino e da aprendizagem.

3.4 Colégio Visconde de Porto Seguro (São Paulo)

Essa terceira experiência é um projeto-piloto, que está sendo desenvolvido pelo Colégio Visconde de Porto Seguro²³, localizado em Morumbi, São Paulo – SP. O “Programa de Residência Docente”, assim intitulado, teve início no ano de 2015, que a escola desenvolve é inspirado no *Referendariat*,²⁴ curso de formação de professores que é desenvolvido na Alemanha.

O curso tem duração de um ano e é destinado a professores ainda em formação, sendo um dos pré-requisitos estar cursando o último ano da graduação ou ser recém-formado em licenciatura de disciplinas específicas. O programa é destinado a professores e futuros docentes que pretendem atuar no Colégio Visconde de Porto Seguro, no ensino fundamental e médio. O programa visa dar oportunidade ao estudante ou profissional de

²² “É um projeto coletivo dos três ciclos da escola e tem como objetivo respeitar o ritmo, o tempo e as experiências de cada educando. De acordo com diagnóstico feito pelos professores, os alunos são agrupados segundo demandas detectadas independente do ano escolar, mas no próprio ciclo.” (RICCI, 2015, p.38)

²³ Informação disponível em <https://www.portoseguro.org.br/noticia/detalhe/residencia-docente>

²⁴ É um pequeno grupo de estudantes ou profissionais recém habilitados que participam de um estágio técnico que tem como objetivo preparar o participante para o serviço a ser desenvolvido. É a preparação em serviço dos funcionários.

acompanhar algumas turmas, sob a orientação de um dos professores da instituição, que desenvolverá o papel de tutor.

Embora essa experiência se auto denomine, como sendo um programa de residência docente, para nós ela se assemelha mais com um programa de pré-treino (*trainee*). O *trainee* é um programa de treinamento, muito utilizado em grandes empresas, que tem como objetivo selecionar um novo funcionário, geralmente considerados altamente talentosos, que estão no final da graduação. O programa tem duração de aproximadamente um ano e com remunerações bem atrativas em gira em torno de R\$ 4 mil por mês. Com o término do programa de *trainee*, o participante pode ser contratado pela companhia para um cargo de liderança.

Quando afirmamos que o Colégio Visconde de Porto Seguro, se identifica mais com um *trainee* do que com a residência docente, nos fundamentamos pelo formato que o programa assume, conforme acima supracitado e na maneira como são organizadas as atividades destinadas aos “pseudo-residentes”. Além de vivenciar a prática, os “residentes” participam de um curso sobre a metodologia de ensino da instituição (método alemão). O desenvolvimento do programa ocorre da seguinte maneira: na parte teórica os residentes participam de seminários e *workshops*, realizados uma vez por semana, que abordam temas como planejamento de aulas, o uso das tecnologias digitais para o ensino, o uso de jogos, elaboração de materiais e avaliação.

Na parte destinada ao exercício prático, os “residentes” acompanham as aulas junto ao seu tutor, por um semestre, sendo que, no segundo semestre, ele já pode ministrar aulas com o auxílio do seu tutor. Na finalização do curso ocorre a avaliação de uma aula dada pelo participante, na qual se avalia o desempenho na aula ministrada e em todo o curso, e, então, a partir dessa avaliação, a instituição define se ele será ou não contratado no ano seguinte.

O projeto teve início com o quantitativo de vagas limitadas (três), mas a instituição prevê o aumento das vagas para o próximo ano. O “Programa de Residência Docente” do Colégio Visconde de Porto Seguro é um curso pago e aberto à comunidade. O que sinaliza uma diferença do *trainee*, no qual o candidato recebe um salário e ao mesmo tempo é capacitado. Aqui o candidato que almeja uma vaga deve participar desse processo (residência docente), além de arcar com um investimento financeiro para se preparar e, só então, concorrer a uma vaga de emprego nesse colégio. Desse modo o programa se destina a capacitar o profissional para atuar conforme os métodos de ensino da instituição e visando a possibilidade de contratação do docente.

Definimos a residência docente realizada pelo Colégio Visconde de Porto Seguro como uma espécie de preparação para o candidato que tenha interesse em trabalhar nessa instituição de ensino. Com essa preparação, ele poderá se especializar no método alemão que a escola utiliza em seu processo de ensino e aprendizagem. O participante pode ainda estar cursando o último ano da graduação, o que nos leva a interpretar que essa “residência” não tem como objetivo a inserção na carreira docente, mas sim proporcionar o uso correto do método, garantindo sua aplicação em sala de aula.

As três experiências acima pontuadas se diferenciam pelas suas especificidades. Entre tanto, o programa de residência do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais segue o mesmo formato da experiência do Colégio Pedro II e assim, ambas são voltadas para a inserção na carreira docente, favorecendo a reflexão das ações no início de carreira e fazendo uma ligação entre a formação inicial e as atividades práticas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula.

Com esses três modelos de residência docente em desenvolvimento, é necessário entender o que a legislação vem sinalizando sobre a residência docente.

3.5 O Projeto de Lei do Senado, nº 284, de 2012

Um programa de residência docente pensado a partir da residência médica não é algo tão recente. Vem sendo pensado pelo governo desde 2007. Nesse ano o Senador Marco Maciel desenvolveu o Projeto de Lei nº 227, que tinha como objetivo instituir a “residência educacional” alterando o artigo 65 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. A LDB, em seu artigo 65, atualmente determina trezentas horas de prática de ensino obrigatórias durante os cursos de formação dos professores. Ao artigo 65 da LDB, o Projeto de Lei nº 227 acrescenta o seguinte texto, na forma do parágrafo único:

“Art. 65. (...) Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência educacional, etapa ulterior de formação, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei.

Art. 2º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com o acréscimo do seguinte artigo 87-A: “Art. 87-A. Decorridos dois anos após a vigência do parágrafo único do art. 65, torna-se obrigatório, para a atuação do professor nos dois anos iniciais do ensino fundamental, o certificado de aprovação na residência educacional (SENADO FEDERAL, 2007, p.1).

A “residência educacional” é apresentada na justificativa do projeto de lei como um momento exclusivo para o mais novo profissional aprender pelo exercício da prática, ao lado de profissionais mais experientes. Motivada no argumento de que instituições de ensino superior que ofertam os cursos de pedagogia não estão tendo condições de desenvolver um estágio obrigatório com eficiência, já que os alunos não dispõem de tempo por serem, em sua maioria, trabalhadores, o que compromete o que é proposto. Assim, aponta a residência médica como um modelo a ser seguido, como destaca o texto do Projeto de Lei apresentado ao Congresso Nacional: **Período longo dado base**

A “residência médica” inspira o presente projeto de lei. Sabemos da importância na formação dos médicos dos dois, ou mais anos, de residência, ou seja, do período imediatamente seguinte ao da diplomação, de intensa prática junto a profissionais já experiente, em hospitais e outras instituições de saúde, quando não somente são testados os conhecimentos adquiridos como se assimilam novas habilidades exigidas pelos problemas do cotidiano e pelos avanços contínuos da ciência (SENADO FEDERAL, 2007, p.2).

O Projeto de Lei nº 227, de 2007, foi apreciado pelas comissões, mas não foi aprovado no decorrer de duas legislaturas²⁵ o que provocou o arquivamento do projeto no ano de 2011.

Em 2012, a temática da residência voltada para a carreira docente ressurge no âmbito político, em um novo Projeto de Lei pensado segundo eles, pelo modelo da residência médica. Trata-se do Projeto de Lei do Senado, nº 284, de 2012, de autoria do Senador Blairo Maggi, que propõe a instituição da “Residência Pedagógica”. O Senador, autor do Projeto de Lei nº 284, de 2012, mantém em seu projeto a proposta apresentada anteriormente, pelo Senador Marco Maciel. O Projeto de Lei do Senado, nº 284, de 2012, também prevê a alteração no artigo 65 da lei de diretrizes e bases da educação nacional, em conformidade com o texto da ementa do Projeto de Lei que se encontra na Câmara dos Deputados:

“Art. 65. (...) Parágrafo único. Aos professores habilitados para a docência na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental será oferecida a residência pedagógica, etapa ulterior de formação inicial, com o mínimo de oitocentas horas de duração, e bolsa de estudo, na forma da lei.” (SENADO FEDERAL, 2012).

A justificativa central do projeto mantém o mesmo argumento do projeto anterior, afirmando que o estágio obrigatório não é eficiente para formar professores para essa

²⁵Corresponde ao período do mandato de cada Assembleia eleita. Que tem a duração de 4 anos.

modalidade, o que compromete o processo de alfabetização dos alunos e consequentemente a qualidade da educação do país.

O Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012 modifica o termo “residência educacional” utilizado no PLS²⁶ nº 227, por “residência pedagógica”. Isso ocorre porque o termo é mais adequado para explicar a sua finalidade que é a atuação prática dos docentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, destinado aos pedagogos.

O atual Projeto de Lei do Senador Blairo Maggi, que visa instituir a “Residência Pedagógica” para os professores da Educação Básica como uma fase seguinte a formação inicial, teve a sua aprovação no dia 07 de maio de 2015. Isso aponta uma mudança na formação do profissional docente, especificamente os que atuam na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental.

O que está sendo proposto pela PLS nº 284 de 2012 apresenta fragilidades, porque em seu texto o curso de formação em medicina é um exemplo a ser seguido pela qualidade da formação dos profissionais. Entretanto, a residência que estão querendo propor para a formação do docente, especificamente do pedagogo, não está seguindo a mesma qualidade apontada pelo o curso de medicina. Como já abordamos neste trabalho, no capítulo dois, não se trata de uma substituição de uma fase por outra, mas de uma complementação do estágio obrigatório e de uma inserção na carreira de maneira menos impactante.

A não obrigatoriedade da “Residência Pedagógica” apontada na justificativa no Projeto de Lei fragiliza ainda mais a formação do licenciado em pedagogia, uma vez que afirma que o estágio obrigatório não cumpre com o seu papel. Uma pergunta que não quer calar é como ficaria o estágio obrigatório? Já que ele não cumpre com o seu papel e a “Residência Pedagógica” não seria uma fase obrigatória pelo o que salienta o projeto:

Além disso, não incluímos a previsão de que a residência se transforme em pré-requisito para a atuação docente nessas etapas da educação básica, com vistas a assegurar os direitos dos docentes em exercício que não tiveram acesso a essa modalidade formativa (SENADO FEDERAL, 2012).

É importante destacar que a justificativa do projeto — ao afirmar que o estágio obrigatório nessa modalidade de ensino não ocorre com qualidade — assinala possíveis falhas nas instituições de ensino superior, que devem ser analisadas e apresentadas

²⁶ Sigla utilizada para o termo Projeto de Lei do Senado.

alternativas para que o estágio obrigatório seja realizado com qualidade, antes de se pensar em uma residência.

Porém essa justificativa acima mencionada, não se sustenta sozinha, ela vem acompanhada de resultados de avaliações de larga escala, como, por exemplo, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), conforme descrito no parecer de Nº 336, de 2014²⁷, referente ao PLS nº 284 de 2012, que teve como relator o Senador Cyro Miranda em abril do mesmo ano.

Na justificativa do projeto, tenta-se explicar que a melhoria da formação dos professores da educação infantil e dos anos iniciais terá reflexos positivos nas etapas ulteriores. No entanto, é consensual a percepção de que o problema de formação parece ainda mais grave após a fase de alfabetização e letramento inicial, especialmente quando temos em mente os resultados de nossas escolas públicas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Afinal, verificamos que os resultados mais críticos são encontrados precisamente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

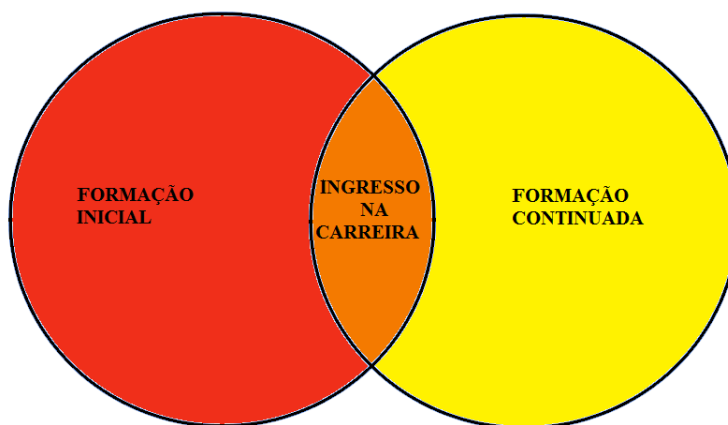
Desse modo, fazem todo o sentido as questões levantadas pelos especialistas e representantes das entidades convidadas para a audiência. Com efeito, vislumbramos, particularmente, o aprimoramento do projeto no tocante à abrangência da residência pedagógica proposta, estendendo o seu alcance a todo o conjunto de cursos de formação de professores da educação básica, da creche ao ensino médio (SENADO FEDERAL, Parecer de Nº 336, de 2014, p, 04).

Freitas (1995) já sinalizava que a avaliação seria uma categoria decisiva para afirmar a função social da escola no sistema capitalista, relacionando aos objetivos da escola e das “disciplinas”. Há aqui um viés das políticas públicas que responsabilizam o professor pelo fracasso e ou sucesso da escola. Tais políticas advêm de resultados de testes padronizados que apontam índices baixos. Essas leituras permitem um viés da formação pela técnica e metodologia, o que caracteriza o neotecnicismo. Concordarmos com Freitas (2002), quando ele afirma que o que está em jogo não é o lado humano e formativo, afim de evitar a reprovação ou a evasão escolar (conforme apresenta o discurso da proposta do PLS nº 284 de 2012), mas sim o favorecimento de aspectos econômicos.

Acreditamos que a residência docente deva ser uma estratégia entre a formação inicial, a inserção na carreira e formação continuada. A figura abaixo exemplifica como pensamos a residência docente:

²⁷Disponível em: <http://www.senado.leg.br/atividade/rotinas/materia/getPDF.asp?t=149077&tp=1>

Figura 1. O processo de como pensar a residência docente



Fonte: elaboração própria

Conforme ilustrado na figura acima, cada fase da formação do docente tem um papel crucial para o desenvolvimento profissional e elas estão interligadas, uma complementando a outra e a inserção na carreira e a residência docente, devem ocorrer simultaneamente evitando que o docente iniciante se depare com situações inerentes à prática, para as quais ele ainda não está preparado, o que pode diminuir os casos de desistência da carreira.

Estamos vivenciando um momento que aponta a necessidade de uma mudança ou implementação da “residência”, pensada para a educação, como algo necessário ou até mesmo sendo uma possível revitalização para a melhoria da educação e formação dos docentes no país. Porém, temos que estar atentos a essa mudança para não preconizar a prática pela prática, o que colocaria a teoria de forma superficial, favorecendo uma perspectiva pragmática da formação docente, desvinculada da formação emancipatória do docente.

Freitas, aponta consequências diversas para a educação na formação de um novo perfil profissional como:

a) o ensino básico e técnico vai estar na mira do capital pela sua importância na preparação do novo trabalhador; b) a didática e as metodologias de ensino específicas (em especial alfabetização e matemática) vão ser objeto de avaliação sistemática com base nos seus resultados (aprovação que geram); c) a “nova escola” que necessitará de uma “nova didática” será cobrada também por um “novo professor” – todos alinhados com as necessidades do novo trabalhador; d) tanto na didática quanto na formação do professor haverá uma ênfase muito grande no “operacional”, nos “resultados” – a didática poderá restringir-se cada vez mais ao estudo de métodos específicos para ensinar determinados conteúdos considerados prioritários, e a formação do professor poderá ser aligeirada do ponto de vista teórico, cedendo lugar à formação de um prático; e) os determinantes sociais da educação e o debate ideológico

poderão vir a ser considerados secundários – uma “perda de tempo motivada por um excesso de politização da área educacional” Freitas (1995, p. 127).

Como afirma o estudioso esses efeitos vêm sendo confirmados o que nos indica que possamos estar próximos do retorno do tecnicismo, com base no neotecnismo. Por isso essa busca constante por uma “qualidade total” desde dos anos 90.

Diante do movimento sobre a residência docente, que envolve a formação/inserção dos professores, acreditamos que o projeto deva ter como objetivo a reflexão e a ação pela unidade, associada à teoria e à prática. Sendo assim, a residência docente precisaria se centrar nos seguintes elementos: proporcionar a relação do conhecimento adquirido na formação inicial com as atividades práticas de sala de aula; apoiar na difusão do conteúdo; incentivar a reflexão das ações práticas; favorecer as relações sociais com os pares; amenizar a descoberta do real espaço escolar; auxiliar os professores iniciantes em sua inserção profissional, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional, modificando a atividade do profissional e suscitando uma práxis emancipadora.

A parceria com docentes mais experientes durante vivências escolares e compartilhamento de ações docentes pode favorecer no Professor Residente o espírito crítico; a experimentação pedagógica; o entrosamento entre a fundamentação teórica e aplicabilidade em contexto educacional; e posturas investigativas. Essa parceria com seu tutor, proporciona ainda, ao professor residente, a confiança para transformação das atitudes reprodutoras irrefletidas em ações resultantes de reflexão sistematizada e fundamentada, que se tornam basilares para o fazer profissional, sócio-historicamente contextualizado e adequado a uma educação emancipadora.

Para que isso ocorra, os professores iniciantes devem ser acompanhados de profissionais capacitados a proporcionar novas maneiras de atuação, uma vez que o desenvolvimento da prática escolar é mediado por outros profissionais da educação e isso colabora para a constituição de um perfil do docente.

Todavia, o professor iniciante, ao enfrentar a realidade pragmática, tem que assumir novas condutas, procedimentos, comportamentos e agilidades que atendam às diferentes demandas presentes em sala de aula. Nesse contexto, a residência docente pode proporcionar esse desenvolvimento junto ao exercício prático e reflexivo, evitando que a prática reflexiva ocorra de modo individualizado e limitado como adverte Garrido e Carvalho (1999).

Ao interpretar as situações de ensino e tomar decisões, o professor o faz de acordo com suas “representações alternativas” que se mostram resistentes à mudança. Sem um parceiro que exerça de forma sistemática e consciente a tarefa questionadora e provocadora que o professor realiza junto aos alunos instigando-as à mudança, a reflexão que empreende sobre sua prática teria dificuldade de avançar. A presença do professor, em cursos de formação inicial, ou do pesquisador, nos casos de formação em serviço, passa a exercer o importante papel de estimulador de mudanças didáticas, oferecendo suporte e contextos, e monitorando o processo de mudança antes que ela possa ser exercida pelo próprio licenciando. (GARRIDO; CARVALHO, 1999, p. 153)

O Projeto Residência Docente surge como grande estímulo à vivência docente no âmbito da escola em parceria com a universidade. De forma institucional, pode-se delinear uma política de integração entre os desafios cotidianos da Educação Básica e as pesquisas, sejam elas do campo educacional ou específicas em campos de ensino, desconstruindo a tão propalada separação entre prática/teoria; ensino/pesquisa; construção/reprodução de conhecimentos. A experiência compartilhada, dialogada com pares e profissionais experientes pode proporcionar ao residente a liberdade no desenvolvimento e avaliação de suas práticas ressignificando o sentido, a função e o projeto educativo.

Entretanto, ao pensarmos sobre a residência docente, devemos ter o cuidado com essa reestruturação para não a sustentar como uma formação prática, porque de acordo com Silva (2011).

O modelo da racionalidade prática, considerado como saída para articular a unidade teoria e prática nos cursos de formação, traz na sua essência uma concepção de formação neotecnista, em que a ênfase recai nos aspectos pragmáticos da formação, notadamente no domínio do conteúdo da educação básica e na resolução de problemas imediatos. (SILVA, 2011, p. 21)

Para nós, o exercício da prática sem reflexão não colabora para a construção do saber docente. Portanto, faz-se necessário pensar em um programa de residência docente que contribua para a construção de saberes docentes, por meio de estudos de novas teorias que originarão inovações práticas. Somente associando prática e teoria que conseguiremos desenvolver o real sentido da práxis.

A residência docente deve integrar o processo de inserção profissional, no qual — por meio da epistemologia da práxis e produção do conhecimento sobre a atividade docente — seria aberto um espaço coletivo e de diálogo com os pares. Esse diálogo entretanto, deve promover a reflexão das intencionalidades de um projeto pedagógico educativo que oriente a prática, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo aqui apresentado buscou definir o que é a residência docente e identificar a sua necessidade na formação de professores e na inserção do profissional docente, apontando experiências existentes e quais elementos centrais para se pensar em uma proposta de residência docente.

A pesquisa teve início com um estudo bibliográfico entre teses, dissertações e artigos de pesquisas realizadas no Brasil no período de 2000 a 2014, com um recorte inicial sobre professor iniciante. Após esse levantamento, foram selecionados os trabalhos que abordam a residência docente e assim elucidamos o que a literatura aponta como sendo residência docente e qual a sua necessidade.

Por ser o início da carreira docente caracterizado com um período de ligação entre a formação inicial e continuada, ele apresenta características únicas, necessitando de um tratamento individualizado, com apoio. Deve haver uma ligação entre esses dois períodos conforme nos diz Marcelo García (1999). Esse é um momento de muitas peculiaridades, tais como: heterogeneidade entre os alunos; a relação de aluno-professor e professor-aluno; o planejamento das atividades que serão desenvolvidas; como se relacionar com os pais dos alunos; a relação com os pares (professores mais experientes, coordenação e direção); falta de materiais; e a falta de apoio institucional, do corpo discente e administrativo como afirma Lima (2006).

Papi e Martins (2010) assinalam a necessidade de políticas voltadas ao profissional docente iniciante, por ser essa inserção uma fase decisiva na vida do novo profissional para a permanência ou desistência da profissão, sendo apontada por Huberman (2013), como a etapa de “sobrevivência” e de “descobertas”.

Freire (2001), em seu texto Carta aos Educadores, afirma que aprendemos também pelo ensinar, favorecendo a atualização profissional dos professores mais experientes (preceptores), que terão que sempre estar estudando além do contato com um recém-formado, que vivenciou novos estudos na área. Isso também contribui para a atualização do preceptor, ampliando a discussão sobre a iniciação à docência. A implantação do programa de residência docente busca de evitar que o profissional recém-formado se depare com situações relacionadas a prática da docência, para as quais não está preparado, reduzindo assim a evasão dos iniciantes.

Assim, a residência docente é apontada como um possível mediador entre a inserção do professor iniciante ao ambiente escolar, não como aluno, mas como profissional da educação, colaborando para a transição entre o conhecimento e a competência profissional de modo reflexiva.

A pesquisa identificou três modelos de residências docentes que vêm sendo realizadas no Brasil. O primeiro é a residência docente do colégio Pedro II, que insere o professor no contexto prático das ações docentes possibilitando condições de inserção na carreira profissional para que ele reflita criticamente as suas atuações, não desvinculando a teoria da prática, o que faz com que ele reflita a sua prática docente e assim desenvolva a pesquisa-ação, posto que a sala de aula é um amplo campo de pesquisa.

O segundo modelo de residência docente é um projeto realizado pelo Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) que se inspira no primeiro modelo aqui apresentado.

Já o terceiro modelo de residência docente encontrado é realizado pelo Colégio Visconde de Porto Seguro, como uma espécie de preparação para o candidato que tenham interesse em trabalhar nessa instituição de ensino. Dessa maneira esse candidato poderá se aprimorar do método alemão que a escola utiliza em seu processo de ensino e aprendizagem. Além disso, o participante pode ainda estar cursando o último ano da graduação, o que nos leva a interpretar que essa residência não tem como objetivo o cuidado da inserção na carreira docente, mas sim favorecer o uso correto do método, garantindo sua aplicação em sala de aula.

Um programa de residência docente pensado a partir da residência médica não é algo tão recente assim e vem sendo pensado por alguns governantes desde de 2007, por meio do Projeto de Lei nº 227, que tinha como objetivo instituir a “residência educacional” alterando um dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais precisamente em seu artigo 65. Porém o Projeto de Lei teve seu arquivamento em 2011, após duas legislaturas.

Porém, em 2012, a temática da residência voltada para a carreira docente ressurgiu no âmbito político em um novo Projeto de Lei do Senado, nº 284, de 2012, de autoria do Senador Blairo Maggi, que propõe a instituição da “Residência Pedagógica”. O Senador Blairo Maggi, mantém em seu projeto a mesma proposta apresentada anteriormente pelo Senador Marco Maciel, também prevendo a alteração no artigo 65 da lei de diretrizes e bases da educação nacional em conformidade com o texto da ementa do Projeto de Lei que se encontra na Câmara dos Deputados, e segue em discursões e alterações.

O projeto de Lei se justificativa, afirmando que o estágio obrigatório não é eficiente para formar professores para essa modalidade, o que compromete o processo de alfabetização dos alunos, comprovado em avaliações de larga escala como o (IDB) o que consequentemente aponta a baixa qualidade da educação do país. A alteração do termo “residência educacional” utilizado no PLS nº 227, por “residência pedagógica”, no Projeto de Lei do Senado nº 284, de 2012, se fez necessária por acreditar que o termo é mais adequado para explicar a sua finalidade, que é a atuação prática dos docentes na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, destinado aos pedagogos.

Acreditamos que para ter de fato mudança na qualidade da educação brasileira é necessário que a carreira docente seja atrativa e valorizada. Não basta só investir em formação inicial ou continuada conforme destaca Silva (2011, p. 15), “só haverá mudanças no ensino e na sua qualidade se houver investimento nas condições de trabalho: salários e carreira, tempo coletivo para reflexão no interior da escola, e outros fatores”.

Diante do movimento sobre a residência docente, que envolve a formação/inserção dos professores, acreditamos que o projeto deva ter como objetivo a reflexão na unidade entre teoria e prática. Sendo assim, a residência docente deve se centrar nos seguintes elementos: proporcionar a relação do conhecimento adquirido na formação inicial com as atividades práticas de sala de aula; apoiar na difusão do conteúdo; incentivar a reflexão das ações práticas; favorecer as relações sociais com os pares; amenizar a descoberta do real espaço escolar; e auxiliar os professores iniciantes em sua inserção profissional, contribuindo para o seu desenvolvimento profissional, modificando a atividade do profissional e suscitando uma práxis emancipadora.

Assim, o exercício da prática sem reflexão não colabora para a construção do saber docente. Portanto, faz-se necessário pensar em um programa de residência docente que contribua para a construção de saberes docentes, por meio de estudos de novas teorias que originarão inovações práticas. Somente unindo prática e teoria que conseguiremos desenvolver o real sentido da práxis, produção do conhecimento sobre a atividade docente.

Como sugestão para futuros trabalhos sobre a residência docente, indicamos a análise das experiências dos modelos de residência docente, por meio de entrevistas e questionários com profissionais que vivenciaram ou vivenciam a condição de residente, bem como tutores ou professores dos projetos. Caberia ainda uma análise comparativa entre os modelos brasileiros e modelos de destaque aplicados em outros países, assim

como um estudo visando a proposição de uma política pública para implantação de um programa de residência docente no Brasil.

PARTE III. PERSPECTIVAS FUTURAS

Bem, cheguei ao final de uma etapa (graduação) de uma longa jornada a ser concluída para que eu me torne doutora em educação. Tenho o discernimento de que a graduação foi apenas uma formação inicial e que ainda tenho muito a aprender.

A busca pelo conhecimento não se encerra por aqui. Principalmente para alguém que tem como objetivo ser uma excelente professora, lutando pela qualidade da educação pública e gratuita, por acreditar que ela é instrumento de mudança para um país melhor.

Agora, minha primeira meta a ser alcançada é uma vaga como professora efetiva na Secretaria de Educação como acima já mencionado, meu lugar é em uma escola pública.

Outra meta é o mestrado. Tenho em vista o próximo processo seletivo para o mestrado da Universidade de Brasília, para dar continuidade a essa pesquisa aqui iniciada.

Em seguida, almejo o doutorado em educação. E assim, poder seguir carreira docente em uma universidade pública, sendo uma professora formadora e em eterna formação.

Essas são algumas possibilidades que tracei, mas sei que a vida é uma caixinha de supressas, pode ser que todas sejam alcançadas, outras modificadas. Contudo, uma coisa é certa para o meu futuro: o desejo de dar o melhor de mim onde quer que eu esteja e que nunca morra a menina goiana sonhadora e brincalhona que trago comigo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, P. R. D.; CURADO SILVA, Kátia A.P. C.R. **Residência na docência: uma construção necessária?** In: V Congresso Internacional sobre el Profesorado Principiante y la Inducción a la docencia. República Dominicana, 2016.

BACHESCHI, L. A. A residência médica. In: Marcondes, Eduardo e Gonçalves, Ernesto Lima (coords). **Educação Médica**. São Paulo: Sarvier, 1998.

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução por João Ferreira de Almeida. Barueri, São Paulo: mundo Cristão, 2003.

BRASIL. **Decreto nº 80.281, de 5 de setembro de 1977**. Sobre a implementação da residência médica. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12263&Itemid=507>. Acesso em: 10 de abr. 2015.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 6.932, de 7 de julho de 1981**. DOU Nº52, quinta-feira, 17 de março de 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=36761-port-inter-n9-9-230mar-2015-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução nº 287, de 08 de outubro de 1998**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/rceb003_08.pdf> Acesso em: 10 set. 2010.

_____. Resolução CNE/ nº 4, de 7 de novembro de 2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES04.pdf>> Acesso em: 21 jun. 2016.

_____. Resolução CFE/CP 2/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 4 mar. 2002. Seção 1, p. 9.

_____. **Lei nº 11.129 de 30 de junho de 2005**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11129.htm . Acesso em: 10 set. 2010.

_____. **Lei nº 11.502 de 11 de julho de 2007**. Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11502.htm> Acesso em: 25 jun. 2016.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 227, de 2007** sobre a “residência educacional a professores da educação básica”, de autoria do Senador Marco Marciel. Disponível em: <<http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/80855>>. Acesso em: 09 de jun. 2015.

_____. Senado Federal. **Projeto de Lei Nº 284, de 2012** sobre a “residência pedagógica” do Senador Blairo Maggi que altera o projeto de Lei n. 277, de autoria do senador Marco Marciel. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/atividade/materia/getPDF.asp?t=112691&tp=1>>. Acesso em: 09 de jun. 2015.

BEACH, R.; PEARSON, D. **Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions**. Teaching & Teacher Education, Cidade, v. 14, n. 3, p. 337-351, 1998.

CALIL, Ana Maria Gimenes Correa ALMEIDA, Patricia Albieri. **DESAFIOS ENFRENTADOS POR PROFESSORAS INICIANTES NO PROCESSO DE DOCÊNCIA**. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012

CAPES. **Diretoria de Formação de Professores da Educação Básica**. CAPES: Uma síntese sobre Programas de Formação de Professores da Educação Básica. Brasília, 2013

CORRÊA, P.M., PORTELLA, V.C.M. **As Pesquisas Sobre Professores Iniciantes no Brasil: uma revisão**. In: Olhar de Professor. v. 15, nº 2, 2013, p. 223-236.

COLEGIO PEDRO II. **Programa de Residência docente**. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/blog/prdcp2/>> Acesso em: 21 jun. 2016.

CURADO SILVA, Kátia A.P. C. **A formação de professores na perspectiva crítico emancipadora**. In: Revista Linha Críticas. Vol. 17n. 32. Brasília: Universidade Brasília/FE.2011.

FERREIRA, Lilian Aparecida. **O Professor de Educação Física no Primeiro Ano da Carreira: análise da aprendizagem profissional a partir da promoção de um programa de iniciação à docência**. UFSCAR, 2005. Tese de Doutorado.

FRANCO, F. C. O coordenador pedagógico e o professor iniciante. In: _____. ALMEIDA, L.R. BRUNO, E. B. C; CHRISTOV, L.H. da S. **O coordenador pedagógico e a formação docente**. São Paulo: Loyola, 2000, p.33-36.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não** – cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Editora Olho D Água, 2006.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papirus, 1995. (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. **A internalização da exclusão**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 23, n. 80, p.299-325, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>. Acesso em: 12 de abr. 2016.

GARRIDO, E.; CARVALHO, A. M. P. de; **Reflexões sobre a Prática e Qualificação da Formação Inicial Docente**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 107, jul. 1999.

GUTIÉRREZ, K. **Developing sociocultural literacy in the third space**. Reading Research Quarterly, Hoboken, n.43, v.2, p. 148-164, 2008.

Huberman, M. (2013). O ciclo de vida profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.). **Vidas de professores** (2nd ed., pp. 31-62). (Coleção Ciências da Educação). Porto: Porto Editora.

IMBERNÓN, F. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado**: hacia una nueva cultura profesional. 3.ed. Barcelona: Graó, 1998. Disponível em <http://www.encuentrojournal.org/textos/8.1.pdf>. Acesso em: 10 de abr. 2016.

LIMA, Emília Freitas de (org.). **Sobrevivências no início de carreira**. Brasília: Líber Livros, 2006.

MARCELO GARCÍA, C. **Formação de Professores** - para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

MARIANO, André Luiz Sena. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas. IN. LIMA, Emília Freitas de. **Sobrevivências no início da docência**. Brasília: Líber Livro Editora, 2006

MIGLIORANÇA, Fernanda. **Programa de Mentoria da UFSCAR e o Desenvolvimento Profissional de Três Professoras Iniciantes**. UFSCAR, 2010. Tese de Doutorado.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes; MARTINS, Pura Lucia Oliver. **As pesquisas sobre professores iniciantes: algumas aproximações**. Educ. ver. [online]. 2010 vol. 26, n. 03, p. 39-56. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n3/v26n3a03>> . Acesso em: 23 de abr. 2014.

PIRRELLI, M. A. S. O Apoio ao Docente Iniciante: Experiências e Pesquisas Relatadas no “CONGRESO INTERNACIONAL DEL PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN 16 PROFESIONAL A LA DOCENCIA”-2008, 2010 e 2012. **Interfaces da Educação**, v. 4, n. 11, p. 72-97, 2013.

RICCI, Cláudia Sapag **Juntar Saber com Saber**: Reflexões Sobre o Programa Residência Docente In: Atos de Pesquisa em Educação. Vol. 1, n. 10. Brasília: Universidade Regional de Blumenau / PPGE/FURB.2015

ROCHA, Gisele Antunes. **Por uma política institucional comprometida com o início da carreira docente enquanto um projeto coletivo**. Reunião 29ª GT: 08 Formação de Professores. Caxambu/MG, 2006.

ROMANOWSKI, J. P., & SOCZEK, D. (2014, fevereiro). **Políticas públicas de inserção de professores iniciantes**: elementos para reflexão. Anais do IV Congresso Internacional sobre Professorado Principiante e Inserção Profissional à Docência, Curitiba, PR, Brasil.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: Teorias da educação; Curvatura da vara; Onze teses sobre educação e política. 5. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

SILVEIRA, Maria de Fátima Lopes. **Trabalhando pelo Sucesso Escolar: as vivências de uma professora em seu primeiro ano de atuação na escola pública**. UFSCAR, 2002. Dissertação de Mestrado.

SOARES, CRISTIANE M. G. **A Prática Docente do Professor Iniciante**. UFPE, 2004. Dissertação de Mestrado

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

UOL, **Educação**. **Residência docente já é realidade em escolas de SP e Rio**. Disponível em:<<http://educacao.uol.com.br/noticias/agencia-estado/2016/02/03/residencia-docente-ja-e-realidade-em-escolas-de-sp-e-rio.htm>> Acesso em: 21 jun. 2016.

VAILLANT, D., & MARCELO, C. (2012). **Ensinando a ensinar. As quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora Universidade Tecnológica Federal do Paraná.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.